

04

Recibido: 20 de marzo del 2023

Aceptado: 12 de abril del 2023

Publicado: 01 de junio del 2023

DOI: <https://doi.org/10.57175/evsos.v1i4.76>

Estrategias de Aprendizaje y su influencia en el Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

Learning Strategies and Academic Performance of the students of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Federico Villarreal

Pedro Alipio Vásquez García¹, Elena Vargas Arias²

¹ Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.
Correo: pvasquez@unfv.edu.pe

² Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.
Correo: evargas@unfv.edu.pe

Resumen

El objetivo principal fue determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, se trata de un estudio descriptivo correlacional con un marco muestral de 319 estudiantes y 65 docentes a quienes se les evaluó mediante encuestas sobre las variables estrategias de aprendizaje y rendimiento académico los resultados permitieron concluir que existe relación significativa de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, formación, rendimiento académico.

Abstract

The main objective was to determine the influence of learning strategies and academic performance in students of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Federico Villarreal, it is a descriptive correlational study with a sampling frame of 319 students and 65 teachers who were evaluated through surveys on the variables learning strategies and academic performance, the results allowed us to conclude that there is a significant relationship between learning strategies and the academic performance of students.

Keywords: learning strategies, training, academic performance.

1. Introducción

La Universidad Peruana en las dos últimas décadas enfrenta su más grande reto desde su aparición: la globalización. Este fenómeno la ha golpeado fuertemente (especialmente a las universidades nacionales) y no por su baja calidad y eficiencia, sino porque el poder político ha pretendido utilizarla para el logro de sus objetivos y por pretender adecuarla compulsivamente a los mecanismos del mercado, con éxito momentáneo, como la reciente intervención, desde 1992 hasta el 2001.

En el Boletín la Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior, señala que después del periodo donde se masifica las universidades se desarrolla un nuevo escenario donde prevalece la calidad del docente como un elemento diferente. Al cual se denomina “Accountability” (rendición de cuentas) se caracteriza por establecer al docente como elemento principal en la denominada reforma universitaria, la novedad radica que el aprendizaje no solo puede adquirirse en el interior de las Universidades, sino que es posible el uso de medios tecnológicos, para dar paso a la enseñanza semipresencial y/o a distancia.

Según un informe de la Dirección General de Universidades Españolas, un 52% de las universidades españolas ofrece algún curso en la Red, siendo las públicas las más desarrolladas (61%) frente a las privadas (31,5%). Cada universidad ha tratado en los últimos años de “apuntarse” a este movimiento que viene con tanta fuerza. Por ello han surgido una treintena de universidades virtuales, campus virtuales, aulas virtuales, por todo el territorio español. Cada uno con características muy diversas en cuanto a niveles de aplicación (gestión, docencia), en cuanto al nivel de los cursos (primer y segundo ciclo, tercer ciclo, postgrado, master), en cuanto al tipo de asignaturas (troncales, optativas, de libre configuración) y en cuanto a metodologías, tecnologías y plataformas. ¿Y la universidad peruana?

Si bien se puede establecer que existen cambios en el mundo y se refleja en las sociedades actuales es necesario que exista calidad, excelencia, pertinencia y la eficiencia en la educación superior. No es menos cierto que esta se resista al cambio. Definitivamente hay problemas, pero, se están superando, siendo el mayor

de todos, la evaluación, la deserción, rendimiento estudiantil y la baja constante de la demanda por estudios de educación.

Los problemas de la universidad se agudizan, cuando las demandas por profesionalización aumentan, como consecuencia de las exigencias de la globalización e internacionalización de la formación profesional, que además de otras exigencias, demanda de la universidad, programas de complementación universitaria, en sus lugares de origen, para aquellos que han concluido sus estudios en instituciones de educación superior, como los Institutos Pedagógicos. Este reto lo han enfrentado las universidades, diseñando Programas de Complementación en Educación, como el PROCUNED de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Al ampliar sus servicios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal , primero, a través del PROCAE y después como PROCUNED, a casi todo el territorio nacional, rápidamente aparecen los primeros síntomas de crisis, que ha obligado a cerrar algunas sedes en los tres últimos años, por no haber enfrentado adecuadamente la competencia de otras universidades, como San Marcos, La Cantuta y Garcilaso, la aparición de los primeros síntomas de descontento entre los participantes, problemas de coordinación con las sedes, por carecer de apoyo bibliográfico y de textos, la enseñanza- aprendizaje tradicional, ausencia de TIC y que se complica con la deficiente metodología docente.

En el último quinquenio la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, presenta deficiencias en el proceso educativo, que implica malestar estudiantil y docente, aspectos que se pueden apreciar en indicadores, como bajas calificaciones, escasa participación en eventos académicos relevantes, poca o nula participación en el desarrollo de las clases, bajos promedios ponderados, sobre todo tendencias al facilismo y la poca utilización de la tecnología de la información, didáctica universitaria. También, se observa deficiencias en la enseñanza- aprendizaje, con casos de amonestación, repitencia de cursos,

deserción, en las evaluaciones docentes, que es probable que este repercutiendo en la calidad de la enseñanza nacional.

Igualmente, existen factores exógenos a la universidad, que están afectando al alumno, como su situación socioeconómica, que resten sus habilidades para enfrentar las exigencias de la Carrera Profesional. Otro aspecto que está afectando el aprendizaje y el rendimiento estudiantil, es el desánimo de los estudiantes, por lo poco atractivo que resulta la profesión, por su escasa acogida en el mercado laboral, así como por la competencia de universidades privadas, con especialidades en educación más novedosas y de mayor demanda.

Paralelo a este proceso, nos enfrentamos a la baja constante de la demanda estudiantil por seguir educación y al interior el despoblamiento de la Facultad. La vida académica se ha perdido en la última década; la universidad y Facultad no investiga, no produce, no cuestiona, no tiene presencia en el escenario nacional, no cambia la forma tradicional de enseñanza, no hay eventos académicos, congresos y el equipamiento de aulas y laboratorios es deficiente.

2. Desarrollo

2.1. Teoría

En los inicios de la humanidad, la educación y formación se realizaba en el hogar, pero conforme las sociedades se vuelven complejas, es decir, aparece la propiedad privada, el estado y las clases sociales, la educación como tarea del hogar, pasa a la sociedad y esta la devuelve institucionalizada a través de la escuela, los colegios, los institutos superiores y las universidades. Al institucionalizarse la educación y formación, la sociedad exige y demanda una educación de calidad y una formación profesional acorde con sus necesidades. Ante este reto, las instituciones educativas tienen la obligación de reformar sus planes y programas de formación, previa evaluación de su estado actual, para poder adecuarse a la modernización y globalización de las economías.

Pero la necesidad de evaluar los aprendizajes y rendimiento de los estudiantes en forma objetiva y acorde con las exigencias del mundo global, es relativamente reciente y va en paralelo a la consideración de que la educación concierne no sólo al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar (Tiana, 1996). Al convertirse la pedagogía en ciencia, a lo largo del siglo XX, junto con los avances de la psicometría, los exámenes son pensados, administrados y tomados por actores distintos al docente, por científicos e investigadores de la educación. La administración de las instituciones educativas, por aquel entonces aún no se implementaba y se señala como antecedente de esta relación, a Inglaterra de fines del siglo XIX, que instauró un sistema de gratificación a los docentes que lograban que sus alumnos alcancen las más altas calificaciones. Asimismo, a principios del siglo XX, se empieza a identificar mediante indicadores los logros y fracasos del sistema educativo, junto con los primeros test psicométricos estandarizados.

En la década del 30, en los Estados Unidos de Norteamérica, se dan los primeros pasos para determinar la brecha entre objetivos y resultados alcanzados por las instituciones educativas, pero es con la aparición de la teoría del capital humano que se empieza a implementar la planificación educativa y el desarrollo de la investigación en tres líneas básicas: Demanda de mano de obra, nivel de rendimiento y demanda social. Estos avances en materia educativa, coinciden con los movimientos de reforma educativa que proponen evaluar las instituciones educativas. En la década del setenta, se propone, frente a la evaluación cuantitativa surgida en la década del treinta, la evaluación cualitativa.

En la década del ochenta se asiste a una renovación de los métodos y técnicas de evaluación de las instituciones educativas durante la crisis del estado en la búsqueda del bienestar, que llevará a desempolvar la evaluación cuantitativa en la década del noventa, acorde con los avances de la administración educativa y las políticas públicas. En la actualidad, la evaluación de la calidad de las instituciones educativas es una realidad y una exigencia. En América Latina, países como

Argentina y Chile han concluido con éxito procesos de evaluación y autoevaluación en Universidades e instituciones de educación superior, siguiendo el ejemplo de países como Estados Unidos e Inglaterra.

Uno de los parámetros más antiguos que se registra en la historia y que nos permite comparar la formación en escuelas e instituciones superiores, lo encontramos en el Evangelio de San Lucas¹, cuando dice que Jesús crecía (aspecto físico), en sabiduría (inteligencia), en gracia con Dios (valores) y en relación con los hombres (aspecto social) y que se ve enriquecida en la actualidad con los aportes de Jacques Delors (1996), quien sostiene que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Para el éxito de una institución, la gestión de la calidad es importante, pues permite implementar adecuadamente los pilares básicos de todo sistema educativo, señalados anteriormente. Los estudiosos e investigadores han señalado que la falta de uno de estos pilares, limita la formación, en cualquier sistema económico (capitalista o socialista).

2.1.1. Evaluación de las instituciones de educación superior

La adopción de los TIC, es uno de los retos de la globalización. El reciente énfasis en la evaluación de las IES (Instituciones de Educación Superior) aparece en un contexto muy preciso en el que coinciden, al menos, tres tipos de tendencias, en opinión de Tiana y que compartimos:

- Las nuevas demandas que tanto la sociedad como la economía consideran en los sistemas educativos, apoyados en la internacionalización y la competencia de los mercados mundiales, de la mano con la mejora de la calidad en la formación profesional.
- La crisis económica en los países afecta la posibilidad de solucionar las necesidades sociales.

¹ SANTA BIBLIA.

- La falta de una rendición de cuentas, la desconfianza de la sociedad en el estado, incapaz de dar solución a las necesidades de la sociedad. Si bien la universidad no necesariamente es culpable del fracaso de sus egresados, la sociedad no lo percibe así, y es por ello que le exige rendir cuentas.

En nuestro país se caracteriza por la inestabilidad económica, donde impacta al sistema educativo, reduciendo el gasto público. En los últimos años la educación ha dejado de ser la prioridad fundamental frente a otras preocupaciones como el desempleo, la ocupación de los jóvenes, la protección social y la recuperación económica.

Según Tiana (1996), paradójicamente, en un contexto de crisis, las demandas educativas crecen aún más, siguiendo su propia lógica de escalada. Los Estados, en semejante situación, se ven sobrecargados de necesidades a las que deben dar salida, en una coyuntura económica que no permite hacerlo con todas por igual. La solución consistirá en establecer prioridades para el gasto público. Estas prioridades pueden fijarse en función de diferentes criterios. Uno de los posibles es la rentabilidad. El sector educativo puede ofrecer rentabilidad tan sólo a largo plazo, lo cual le hace poco atractivo a quien desea ante todo resultados a corto plazo. Por consiguiente, los efectos de la crisis económica coyuntural son mucho más importantes que una simple reducción monetaria o porcentual, ya que dan lugar a una nueva concepción de la prestación de los servicios públicos: una prestación basada en los principios de la rendición de cuentas, la auditoría y la evaluación de resultados que, por otra parte, vienen a ejercer de contrapeso a una tendencia no menos comprensible hacia la descentralización de la administración educativa y hacia la autonomía -curricular, económica, de gestión- de los centros educativos. En suma, se trata de conferir autonomía para producir un servicio público de mayor calidad, más eficaz y eficiente respecto de la demanda regional o local y más económica; a cambio, deben aceptarse las reglas impuestas por los necesarios mecanismos de evaluación. Autonomía y descentralización sí, pero con control de resultados.

En lo que respecta a la evaluación de la calidad y rendición de cuentas, lo que se pretende destacar, es que es necesario controlar y evaluar, externamente a las instituciones superiores, el rendimiento y el logro de los alumnos, de los egresados, de los docentes, de las universidades y del sistema en su conjunto. Se trata de conseguir que éste rinda cuentas, como empresa pública que es, a la ciudadanía en general y a sus representantes, del mismo modo que lo hacen las restantes empresas públicas. De este modo se pretende conseguir un mejor conocimiento y uso de las condiciones óptimas que han de permitir lograr las finalidades y los objetivos sobre los que existe un acuerdo público. Aunque la rendición de cuentas encuentra un eco generalmente favorable, como lo atestigua el creciente énfasis en la evaluación, no faltan críticas. Así, para algunos es la expresión de la ruptura del consenso acerca de qué es lo que la educación debe aportar al individuo, a la comunidad y al país. Otros ven en ella la mera transposición de unas actitudes y prácticas propias del mundo de la empresa, de la ingeniería y de la ciencia al aula, en una especie de reduccionismo.

Sea como sea, Tiana (1996) sostiene que la rendición de cuentas no sólo tiene que ver con la mejora del servicio público de la educación, sino que es un nuevo paradigma de aplicación en los restantes sectores de la actividad pública y social que desarrolla el Estado. En parte, el debate sobre ella tiene que ver con la administración y distribución de los recursos humanos, económicos y materiales, tareas que se han convertido en cotidianas y primordiales en los Estados modernos. Y, en esta medida, la rendición de cuentas apunta a la naturaleza de la responsabilidad que se supone incumbe a quienes gestionan esa administración. Por consiguiente, se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, pues cuestiona, en última instancia, quién debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién. En este contexto, bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos. No es extraño, pues, que la gran obsesión con que se abre

la década de los noventa sea, sin duda alguna, la de la eficacia y, por ende, la del énfasis en la evaluación de los sistemas educativos. En realidad, esto puede no parecer nuevo, puesto que ahí están los servicios de inspección escolar: todos los sistemas educativos cuentan con organismos y cuerpos administrativos destinados a controlar el funcionamiento de los mismos y a poner remedio a sus eventuales disfunciones. Este es el papel tradicionalmente asignado a los servicios de inspección, presentes bajo una u otra forma en la totalidad de los sistemas educativos. Pero lo cierto es que las nuevas estrategias de evaluación aparecen bajo el paradigma de la rendición de cuentas y conllevan la creación de instituciones ad hoc a las que se quiere imprimir un nuevo estilo de gestión.

2.1.2. Las demandas educativas en el mundo global

Los cambios que se están produciendo en el mundo y en nuestra sociedad imponen asegurar la calidad, la relevancia, la pertinencia y la eficiencia de la docencia, de la investigación y de las acciones de extensión a la sociedad, según la UNESCO. La nueva configuración de la vida social, económica y política en un contexto de mayor interdependencia entre países, la mayor importancia estratégica de la generación y de la apropiación del conocimiento como bases para la viabilidad de los estados nacionales y los cambios estructurales en la economía, que demandan nuevas aptitudes y capacidades, conforman un panorama de desafíos inéditos para la institución universitaria. Es una pregunta abierta si estos cambios son circunstanciales o si denotan una nueva fase del desarrollo social y de la institución universitaria, asociada a procesos que algunos vinculan a una globalización no siempre bien definida, o a un proceso de democratización fundamental que hace que la necesidad de conocimiento se expanda continuamente.

2.1.3. Los teóricos en el campo educativo

El ser humano en su necesidad de aprender, ha desarrollado diversos planteamientos teóricos aplicados para el aprendizaje del hombre y el desarrollo de la sociedad, como por ejemplo el conductismo, impulsado por Skinner, el cual plantea

a una corriente psicológica aplicada a la Educación; lo cual permitió superar la dispersión e improvisación en que había caído la enseñanza tradicional, incorporando la corriente de la Tecnología Educativa.

Jean Piaget es considerado como el principal representante del conductismo, plantea el aprendizaje activo, considera que el niño aprende haciendo, a través de dicho contacto surge el aprendizaje de un contacto directo, donde la conducta es motivada interiormente.

Así mismo, Jerome Bruner considera que cada persona construye su aprendizaje, lo estructura y organiza de forma personal, donde el ambiente influye en dicho aprendizaje: al igual que Jean Piaget, forma parte del pensamiento de la educación activa.

Por otro lado, David Ausubel plantea el aprendizaje por descubrimiento, donde el ser humano a través de la exploración del contacto con la realidad promueve el aprendizaje activo.

2.1.4. Constructivismo

El constructivismo es un paradigma y teoría que en la actualidad sirven de referencia para la optimización de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro de la perspectiva de la educación. El constructivismo se considera como un sistema de aprendizaje, el uso de esquemas mentales para la construcción del aprendizaje.

2.1.4.1. La Psicología Cognitiva y la Educación

Hasta los años 60, en el campo educativo el enfoque conductista prevaleció para la adquisición del aprendizaje, con la aparición de las teorías de la información se inicia el desarrollo de la ciencia cognitiva, la comparación del computador con la memoria conlleva a la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje.

Con base en lo expuesto, uno de los aspectos interesantes en el debate teórico que plantea este enfoque, es la interrogante de la necesidad de abordar estrategias y habilidades generales o la enseñanza de procesos y habilidades específicas asociadas a contenidos o dominios.

Por otra parte, cada día hay más estudios sobre la relación del pensamiento, creencias, expectativas y atribuciones del docente, comparadas con la de los estudiantes y ello ha enriquecido el ámbito pedagógico. Así como diversos programas para el entrenamiento de la inteligencia, habilidades específicas, estudios sobre razonamientos y cambio conceptual, ideas previas, etc., que, si bien han enriquecido el campo y la discusión teórica, están “poco aplicadas” a la vida del aula en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En el caso del “aula universitaria” es mucho más evidente la prevalencia del modelo expositivo, basado en un docente “informador – dador de clases” y un estudiante “memorizador – repetidor” de dicha información.

En cuanto a los desacuerdos, a las teorías cognitivas, se les critica, su concentración en el análisis de procesos particulares que consideran como componentes de la inteligencia, tales como las estrategias de memoria, el razonamiento analógico, las transferencias y una gran variedad de procesos ligados a la atención, la memoria y la solución de problemas (Zigler y Seitz, 1982). Igualmente, se destaca la irrelevancia que han dado a la cultura y la efectividad, así como la carencia de una teoría del aprendizaje suficientemente fuerte para explicar la adquisición de las complejas de memorias que se postulan.

2.1.4.2. Epistemología del Constructivismo

Basados en el énfasis “interno” de la adquisición del conocimiento, desde este enfoque se critica la visión objetivista del conductismo y el cognitivismo, señalando que para los conductistas el procesamiento interno no interesa y los cognitivistas sólo lo consideran importante cuando permite explicar y comprender la realidad externa. Sin embargo, para los constructivistas la visión de la realidad es una

construcción personal y por ende las experiencias personales determinan la realidad y no al contrario.

Desde esta concepción la representación que el sujeto realiza de la realidad no son nunca una copia o reflejo de la realidad, no se respeta el principio de correspondencia entre conocimiento y estructura del ambiente propio de las posiciones empiristas, la realidad no preexiste, sino que es construida por cada sujeto en su intento de ordenar y dar sentido al mundo.

Delval (1997) agrega que una buena base epistemológica del constructivismo, debe explicar cómo se genera el conocimiento y los procesos de cambio, asimismo abordar de qué manera los sujetos que aprenden en grupo, llegan a acuerdos y hacen posible una comunicación eficaz. En esta línea, Pozo (1996) expone que este proceso de “cambio” o “construcción”, responden a un continuo desde la construcción estática (o asimilación en términos piagetianos) a la construcción dinámica (o acomodación).

Es decir, agrupa (pone en conjunto armónico), el aprendizaje asociativo con el constructivo, explicados como fases de un mismo proceso de adquisición de conocimientos. Dicho en sus palabras: “que las diversas formas de aprender (que en los dos extremos de un continuo podríamos resumir en aprendizaje asociativo y constructivo) no sólo son necesarias en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje cotidiano y la educación, sino que se exigen mutuamente y propone el modelo de Thagard para explicar el proceso de re-estructuración”.

Los aspectos expuestos aquí nos colocan frente a una ardua tarea de construcción intelectual que requiere “profundizar” en aspectos epistemológicos y ontológicos que generan mayor claridad a la explicación de la construcción del conocimiento, si bien es cierto que existe un conjunto de preceptos claros y válidos, se requiere una explicación más clara y contundente.

En este sentido apoyamos la tesis de Coll (1996) quien plantea una concepción constructiva del proceso enseñanza- aprendizaje del ser humano, como un proceso integrador con un orden de prevalencia y se orienta a un esquema que permite analizar, explicar y comprender; a partir de un triángulo interactivo.:

- El alumno como un constructor activo, generador de significados y sentidos.
- Los contenidos escolares: saberes preexistentes, sobre los que actúan profesores y alumnos.
- El mediador: como guía y orientador de la actividad mental del alumno.

Se considera a este triángulo como una buena base orientadora de la actividad de enseñanza – aprendizaje, un alumno activo, reflexivo, que valora su tarea y le da sentido vs. la tradicional posición pasiva – repetitiva. El docente como mediador, facilitador del aprendizaje y no un “dador” de clases, excelente o mal expositor que no imprime, ni ayuda a otorgar significado a los contenidos o saberes preexistentes.

Quizás palabras fuertes y radicales, pero que tienen como finalidad destacar la necesidad de cambios en la práctica del aula para incentivar procesos de verdadera construcción y reflexión en alumnos y profesores. Si bien, existen esfuerzos en este sentido, consideramos que falta mucho trabajo teórico y sobre todo práctico, para ampliar las explicaciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje; traducirlas en orientaciones específicas a la acción del aula.

2.1.4.3. Constructivismo y Aprendizaje

Por otro lado, tampoco nos interesa caer en las típicas posiciones explicativas del aprendizaje sólo a partir de alguna o algunas teorías psicológicas, “con la esperanza de encontrar en ella respuestas concretas a los problemas de la educación” (Coll, 1996), simplemente destacamos algunas propuestas relevantes de los constructivistas y su concepción del aprendizaje como orientadores de una optimización de la dinámica – aprendizaje, descartando la defensa a ultranza de la teoría constructivista.

En este sentido, para los constructivistas, en general, el aprendizaje es un problema de descubrimiento personal y está motivado intrínsecamente, el aprendiz responde a las necesidades ambientales considerando su estilo individual, la autoregulación y el aprendizaje reflexivo (Cooper, 1993). De esta manera el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción Constructivista cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender desde la experiencia, intereses y conocimientos previos (Solé y Coll, 1983).

Este proceso de toma de conciencia o percepción consciente, se inicia desde la confrontación de las ideas previas o conocimiento implícito con nuevas evidencias conceptuales o procedimentales que hacen explícito el conocimiento y cambian el conocimiento previo, a esto llaman los autores “cambio conceptual”, el cual sería el último escalón de un complejo proceso constructivo que dista mucho de producirse de modo espontáneo o informal, sin una mediación educativa o cultural específicamente diseñada para ello (Pozo, 1994).

Frente a este planteamiento, Carretero (1996) argumenta que: “todas las teorías citadas nos hablan de un sujeto progresivamente equilibrado que interioriza de manera significativa la información que recibe. Pero ¿dónde está el sujeto? la investigación contemporánea habla de niños que mienten hábilmente a edades muy tempranas, de estereotipos que se mantienen a pesar de la información en contra, parece más real un sujeto que tiene la construcción de conocimiento como una posibilidad realizable con mucho esfuerzo y sólo en determinadas áreas”.

2.1.4.4. Constructivismo y la Enseñanza

En respuesta a ello, varios autores (Carretero y Limón, 1997; Coll, 1996; Jonassen, 1994) proponen una integración de teorías con principios y concepciones explicativas similares que superen la exclusión mutua y permitan la integración teórica, pero ella debe estar interpretada bajo la consideración de la naturaleza

funciones de la educación y de las características propias y específicas de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Por tal razón, en este documento, no planteamos una explicación unidireccional de una única teoría o postura psicológica, en este caso constructivista, sino que presentamos un resumen general que intenta agrupar aportes que orienten una concepción constructivista de la enseñanza, inspirados en los presupuestos teóricos piagetianos, vigotskianos y del procesamiento de información, teorías que aportan elementos varios a la enseñanza constructivista.

En función de ello una instrucción óptima desde esta perspectiva, debe enfatizar en el diagnóstico de conocimientos y estrategias previas y a partir de estas generar situaciones que permitan potenciar o contradecir los supuestos previos, proceso que debe ser interiorizado por el aprendiz.

Cuando se habla de potenciar o contradecir, la referencia está orientada a dos posibles tipos de conocimiento previo: conocimiento contradictorio que implica resistencia al cambio “obstáculo epistemológico” y conocimiento incompleto que se mejora con el recibido posteriormente. Por tanto, la acción docente en un marco constructivista, debe utilizar el conocimiento previo, aunque esté equivocado, como camino para introducir nuevo conocimiento, proceso en el que se debe considerar la puesta en escena de varias formas de estrategias didácticas basadas en lo que sabemos del conocimiento previo (Carretero y Limón, 1997; Vosniadou y Brewer, 1992). Si además agregamos, en palabras de Carretero y Limón (1997) “que el objetivo del profesor es que los alumnos comprendan, en un espacio limitado de tiempo y con los recursos limitados, una serie de nociones”, estamos frente a un gran reto para el docente.

En cuanto a la enseñanza desde la visión constructivista, queda por aclarar hasta donde llegan los límites entre la “ayuda” o mediación del profesor y la acción autoestructurante del alumno, tema complicado que nos remite a las interrogantes del dónde, cómo y cuándo de la acción docente. En suma, si los aspectos relativos

a la acción constructiva del alumno no están del todo claros, menos aún los aspectos del docente. Por ello, también la necesidad de abordar estudios teóricos – prácticos que permitan enriquecer la dinámica del aula orientarla hacia una acción constructiva de la enseñanza – aprendizaje.

2.1.5. Conocimiento y el uso didáctico de las Nuevas Tecnologías TIC

Actualmente hablar de ambientes educativos en los diversos niveles de la educación, se relaciona con los cambios e innovaciones que están inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo los métodos y modelos educativos que buscan promover y difundir el conocimiento, utilizando medios tecnológicos

Al comparar las tecnologías de la información TIC con la comunicación digital, se observa formas de brindar la información, diferenciadas por su contenido y capacidad de almacenamiento. Consecuentemente con la incorporación de las tecnologías de la información TIC en la educación, es necesario considerar que se debe conocer y tener uso didáctico de los medios que forman parte de las TIC con la finalidad de la mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los medios de comunicación interactivos están promoviendo una poderosa proclividad hacia la individualización de la sociedad, las Nuevas Tecnologías (NT) propugnan por las libertades individuales. En el medio educativo el empleo de las Tecnologías de la Información TIC se efectúa bajo la modalidad del uso pedagógico. La Radio, en los inicios del siglo XX, y la Televisión a mediados de la misma centuria, han dado evidentes muestras de sus posibilidades educativas. En décadas recientes ha habido interesantes experimentos de Radio Educativa y TV Educativa.

Respecto a la incorporación de las Tecnologías de la Información TIC, es necesario tener en cuenta que “las repercusiones de los nuevos desarrollos tecnológicos requieren ser estudiados desde una perspectiva pedagógica, ya que la transformación de las formas de enseñar no se produce por la renovación de los

artefactos, sino por la reconstrucción de los encuadres pedagógicos de dicha renovación.

Frente a todo esto, la escuela no puede permanecer ajena. Lo que ella despliega, que es la acción educativa, debe abrirse aún más, ponerse al día y servirse de las enormes ventajas que la inteligencia artificial y la cibernética actualmente le pueden ofrecer.

Para esto se requiere dotar a los docentes de la capacidad de conocer, analizar y utilizar dichos medios o tecnologías con el propósito de generar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre estos actores educativos y los nuevos recursos que se les ofrece (libros, material didáctico, equipamiento tecnológico, cursos básicos de informática, nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje tratando de recuperar la parte valiosa y vigente de sus experiencias previas y sus conocimientos teóricos).

2.2. Metodología

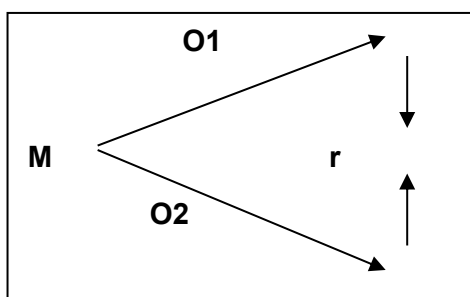
2.2.1. Tipo de estudio

El estudio es aplicado de carácter descriptivo-explicativo causal ya que pretende explicar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”

2.2.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación que se utilizará es el Descriptivo–Correlacional, que se formula de la siguiente manera:

Figura 1. Diseño de investigación



Dónde:

M = Muestra

O1 = Variable 1, Estrategias de enseñanza

O2 = Variable 2, Aprendizaje

r = Relación entre variable 1 y variable 2

2.2.3. Variables e indicadores

Tabla 1. Matriz de variables

Variables	Indicadores	Instrumentos	Índices	Ítems
Variable Independiente: Rendimiento académico	Evaluativo	a) Exámenes programados b) Prácticas de campo c) Trabajos académicos, expositivos, etc.	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Asignaturas Trabajos asignados por asignaturas Trabajos monográficos por grupos
	Procedimental	a) Motivación para estudiar la carrera b) Cientificismo c) Humanismo	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Afecto por la profesión Formación científica Formación humanista

	Normativa Valorativa	a) Valores b) Moral c) Ética	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Deber ser Solvencia profesional Principios
Variable Dependiente: Estrategias de enseñanza	Métodos	a) Activos b) Interactivos c) Participativo d) Social e) Pasivos	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Colectivos Grupal Individual
	Procedimientos	a) Prueba de entrada b) Monitoreo del discente b) Exposición dialogo c) Lección audiovisual	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Dirigida Individual
	Técnicas	a) Técnica de presentación b) Expectativas a) Encuadre b) El riesgo c) Abanico de roles d) Juego cara a cara	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Libres Participativo
	Actividades didácticas	a) Monografías b) Trabajos académicos d) Proyectos de investigación e) Materiales didácticos f) Medios didácticos	Distribución de frecuencias Media Mediana Moda	Temas Temas asignados Áreas de interés Láminas Papelógrafo Data display DVD Tv Computadoras

2.2.4. Población

La población del estudio está definida por 1865 estudiantes y 180 docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

2.2.5. Muestra

La información del marco muestral de los estudiantes, corresponde a la información de los registros de matrícula de los estudiantes y la nómina de docentes que se encuentra registrada en los Departamentos Académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

2.2.5.1. Muestreo

La muestra es probabilística, estratificada y trietápica.

2.2.5.2. Tamaño de la muestra

Para el caso de la muestra de los estudiantes se considera:

- **Población:** 1865 estudiantes.
- **Nivel de confianza:** 0.95
- **Error muestral:** 0.05
- **Varianza poblacional:** 0.50
- **Tamaño de la muestra:** 319 estudiantes.
- **Procedimiento del muestreo:** por rutas aleatorias, con cuotas de edad y sexo.

Para el caso de los docentes se considera:

- **Población:** 180 docentes.

- **Nivel de confianza:** 0.95
- **Error muestral:** 0.05
- **Varianza poblacional:** 0.50
- **Tamaño de la muestra:** 65 docentes.
- **Procedimiento del muestreo:** por rutas aleatorias, con cuotas de edad y sexo.

2.2.6. Técnicas de investigación

2.2.6.1. Método General

Se considera el Método Científico como método general, de acuerdo a n Cataldo, “El estudio del método científico es objeto de estudio de la epistemología. Asimismo, el significado de la palabra “método” ha variado. Ahora se le conoce como el conjunto de técnicas y procedimientos que le permiten al investigador realizar sus objetivos”.

Asimismo, según Kerlinger, y otros “el método científico comprende un conjunto de normas que regulan el proceso de cualquier investigación que merezca ser calificada como científica”. Donde “La aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos da como resultado a la investigación científica”.

2.2.6.2. Método Específico:

El método específico que orientará la investigación será el método descriptivo y analítico.

2.2.7. Instrumentos de recolección de datos

Se utiliza los siguientes instrumentos:

- El Cuestionario.

- La encuesta aplicada a estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Entrevista a las Autoridades de la Facultad de educación de la Universidad nacional Federico Villarreal.
- Análisis de contenido.

2.3. Resultados

Edad y sexo

La edad y el sexo son las más importantes características sociodemográficas, por su importancia y porque nos permite relacionarla con todas las variables de una investigación y porque son imprescindibles para la mejora en el proceso.

Tabla 2. Edad y sexo

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
19	16	5.0	5.0	5.0
20	40	12.5	12.5	17.6
21	23	7.2	7.2	24.8
22	65	20.4	20.4	45.1
23	38	11.9	11.9	57.1
24	39	12.2	12.2	69.3
25	28	8.8	8.8	78.1
26	21	6.6	6.6	84.6
27	8	2.5	2.5	87.1
28	4	1.3	1.3	88.4
29	13	4.1	4.1	92.5
30	4	1.3	1.3	93.7
32	14	4.4	4.4	98.1
33	3	.9	.9	99.1
40	3	.9	.9	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 3. Lugar de nacimiento

Lugar de Procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
----------------------	------------	------------	-------------------	----------------------

Dpto. de la Costa	49	15.4	15.4	15.4
Dpto. de la Sierra	44	13.8	13.8	29.2
Dpto. de la Selva	37	11.6	11.6	40.8
Lima-Callao	189	59.2	59.2	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 4. Lugar de residencia

Lugar de residencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lima Norte	77	24.1	24.1	24.1
Lima Sur	71	22.3	22.3	46.4
Lima Este	79	24.8	24.8	71.2
Lima Centro	50	15.7	15.7	86.8
Callao	42	13.2	13.2	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 5. Lugar de nacimiento, según lugar de residencia

Lugar de residencia	Lugar de nacimiento				Total
	Dpto. de la Costa	Dpto. de la Sierra	Dpto. de la Selva	Lima-Callao	
Lima Norte	40	1	2	34	77
	81.6%	2.3%	5.4%	18.0%	24.1%
Lima Sur	2	38	1	30	71
	4.1%	86.4%	2.7%	15.9%	22.3%
Lima Este	1	2	31	45	79
	2.0%	4.5%	83.8%	23.8%	24.8%
Lima Centro	2	2	3	43	50
	4.1%	4.5%	8.1%	22.8%	15.7%
Callao	4	1	0	37	42
	8.2%	2.3%	.0%	19.6%	13.2%
Total	49	44	37	189	319
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 6. Tipo de vivienda

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casa independiente	257	80.6	80.6	80.6
Departamento en edificio	43	13.5	13.5	94.0
Vivienda en quinta	11	3.4	3.4	97.5
Vivienda de material improvisado	2	0.6	0.6	98.1
¿Otra forma?	6	1.9	1.9	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 7. La vivienda que ocupa es

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Propia, totalmente pagada	238	74.6	74.6	74.6
Propia, pagándola a plazos	20	6.3	6.3	80.9
Cedida por otro hogar o institución	9	2.8	2.8	83.7
Alquilada	34	10.7	10.7	94.4
Otros	18	5.6	5.6	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 8. Equipamiento del hogar

Equipamiento del hogar	Frecuencia	Porcentaje válido
Automóvil o camioneta de uso particular	129	40.4
Automóvil o camioneta para el trabajo	11	3.4
Computadora	246	77.1
T. V. a color	293	91.8
Videgrabadora	170	53.3

DVD	247	77.4
Teléfono	293	91.8

Tabla 9. Instrumentos que utiliza el docente para evaluar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Exámenes y prácticas de campo	46	14.4	14.4	14.4
Exámenes y trabajos expositivos	92	28.8	28.8	43.3
Exámenes, prácticas de campo y trabajos expositivos	38	11.9	11.9	55.2
Solo exámenes	51	16.0	16.0	71.2
Solo prácticas de campo	42	13.2	13.2	84.3
Solo trabajos expositivos	50	15.7	15.7	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 10. El entorno es idóneo para estudiar la carrera profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	114	35.7	35.7	35.7
No	205	64.3	64.3	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 11. Opinión del entorno universitario

	El entorno es idóneo para estudiar la carrera profesional		Total
	Si	No	

Masculino	55 48.2%	96 51.8%	151 47.3%
Femenino	59 51.8%	109 53.2%	168 52.7%
Total	114 100.0%	205 100.0%	319 100.0%

Tabla 12. Los contenidos teóricos y las prácticas pre profesionales conducen a la formación científica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	169	53.0	53.0	53.0
No	150	47.0	47.0	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 13. Los contenidos teóricos y las prácticas pre profesionales conducen a la formación científica

	Los contenidos teóricos y las prácticas pre profesionales conducen a la formación científica		Total
	Si	No	
Masculino	80 47.3%	71 47.3%	151 47.3%
Femenino	89 52.7%	79 52.7%	168 52.7%
Total	169 100.0%	150 100.0%	319 100.0%

Tabla 14. Contenidos teóricos y prácticos de los cursos forman humanísticamente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	114	35.7	35.7	35.7
No	205	64.3	64.3	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 15. Contenidos teóricos y prácticos de los cursos les forman humanísticamente según sexo

Sexo	Los contenidos teóricos y prácticos de los cursos les forman humanísticamente		Total
	Si	No	
Masculino	55 48.2%	96 46.8%	151 47.3%
Femenino	59 51.8%	109 53.2%	168 52.7%
Total	114 100.0%	205 100.0%	319 100.0%

Tabla 16. Los contenidos de los cursos fortalecen sus valores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	156	48.9	48.9	48.9
No	163	51.1	51.1	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 17. Los contenidos de los cursos le fortalecen sus valores según sexo

	Si durante el desarrollo de la carrera profesional los contenidos de los cursos le fortalecen sus valores	Total

	Si	No	
Masculino	89 57.1%	62 38.0%	151 47.3%
Femenino	67 42.9%	101 62.0%	168 52.7%
Total	156 100.0%	163 100.0%	319 100.0%

Tabla 18. Contenido de los cursos conlleva a la práctica de los valores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	163	51.1	51.1	51.1
No	156	48.9	48.9	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 19. Contenido de los cursos conlleva a la práctica de los valores según sexo

	Si los conlleva a la práctica de los valores		Total
	Si	No	
Masculino	79 48.5%	72 46.2%	151 47.3%
Femenino	84 51.5%	84 53.8%	168 52.7%
Total	163 100.0%	156 100.0%	319 100.0%

Tabla 20. Carrera profesional fortalece su moral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	155	48.6	48.6	48.6
No	73	22.9	22.9	71.5
NR/NC	91	28.5	28.5	100.0

Total	319	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Tabla 21. Carrera profesional fortalece su moral según sexo

	El estudio de su carrera profesional le fortalece su moral			Total
	Si	No	NR/NC	
Masculino	81 52.3%	36 49.3%	34 37.4%	151 47.3%
Femenino	74 47.7%	37 50.7%	57 62.6%	168 52.7%
TOTAL	155 100.0%	73 100.0%	91 100.0%	319 100.0%

Tabla 22. Formación profesional conduce a sólida formación ética

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	84	26.3	26.3	26.3
No	66	20.7	20.7	47.0
NR/NC	169	53.0	53.0	100.0
Total	319	100.0	100.0	

Tabla 23. Formación profesional conduce a sólida formación ética según sexo

	Si la formación profesional en la práctica le va a conducir con una sólida formación ética			Total
	Sí	No	NR/NC	
Masculino	48 57.1%	31 47.0%	72 42.6%	151 47.3%
Femenino	36 42.9%	35 53.0%	97 57.4%	168 52.7%

Total	84 100.0%	66 100.0%	169 100.0%	319 100.0%
-------	--------------	--------------	---------------	---------------

Tabla 24. Método que emplea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Activo	8	2.5	53.3	53.3
Interactivo	2	.6	13.3	66.7
Participativo	4	1.3	26.7	93.3
Socializado	1	.3	6.7	100.0
Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	304	95.3		
Total	319	100.0		

Tabla 25. Procedimiento que utiliza en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prueba de entrada	1	.3	6.7	6.7
Dinámica de grupo	5	1.6	33.3	40.0
El análisis y síntesis	1	.3	6.7	46.7
La exposición- diálogo	6	1.9	40.0	86.7
Lección audiovisual	2	.6	13.3	100.0
Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	304	95.3		
Total	319	100.0		

Tabla 26. Técnicas que utiliza en el aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Técnica de presentación	1	.3	6.7	6.7
Debate dirigido	4	1.3	26.7	33.3
El diálogo	4	1.3	26.7	60.0
La exposición	6	1.9	40.0	100.0

Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	304	95.3		
Total	319	100.0		

Tabla 27. Actividad de aprendizaje que aplica con frecuencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El proyecto del desarrollo	3	.9	20.0	20.0
	Trabajo de investigación o académicos	2	.6	13.3	33.3
	Monografías	5	1.6	33.3	66.7
	Trabajo de campo	4	1.3	26.7	93.3
	Discusiones de grupos	1	.3	6.7	100.0
	Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	Sistema	304	95.3		
Total		319	100.0		

Tabla 28. Materiales didácticos que emplea en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pizarra acrílica, plumón y mota	10	3.1	66.7	66.7
	Pizarra, plumón, mota y láminas	3	.9	20.0	86.7
	Pizarra, plumón, mota y	2	.6	13.3	100.0

	Papelógrafo s				
	Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	Sistema	304	95.3		
Total		319	100.0		

Tabla 29. Empleo de medios y materiales didácticos informáticos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	11	3.4	73.3	73.3
	No	3	.9	20.0	93.3
	3.00	1	.3	6.7	100.0
	Total	15	4.7	100.0	
Perdido s	Sistema	304	95.3		
Total		319	100.0		

Tabla 30. Medios didácticos que utiliza en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Data display	8	2.5	53.3	53.3
	Retropro yector	5	1.6	33.3	86.7
	TV VHS	2	.6	13.3	100.0
	Total	15	4.7	100.0	
Perdidos	Sistema	304	95.3		
Total		319	100.0		

El estudio realizado nos ha permitido comprobar que existe entre relación entre el uso de estrategias de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, e identificar los factores (indicadores) que influyen directamente en el rendimiento estudiantil; como, el uso de métodos y técnicas de enseñanza y los procedimientos y actividades didácticas.

Según Delors sostiene “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. Lo cual es fuertemente importante, pero también, en el proceso de E-A, y según lo revela nuestro estudio, influye directamente en el aprendizaje y rendimiento estudiantil el docente y el uso de métodos, técnicas. Los índices al respecto están en promedio del 86%.

3. Conclusión

En conclusión, existe relación directa y significativa entre el uso de estrategias de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV. El índice de significación al altamente positivo (0.000), lo cual se confirma con la aplicación de la prueba Odds Ratio, lo cual nos indica que es cuatro veces más probable que el uso de estrategias de enseñanza influya directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación.

Así mismo, existe relación directa y significativa entre los métodos y técnicas de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV. El índice de significación es altamente positivo (0.001)

Finalmente, los procedimientos y actividades didácticas utilizadas por los docentes, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV. El índice de significación al altamente positivo (0.000), lo cual se confirma con la aplicación de la prueba Odds Ratio, que nos indica que es cuatro veces más probable que el uso de estrategias de enseñanza influya directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación.

Referencias

Ancizar, R. y otros (1982): *Investigación pedagógica y formación del profesorado*.
Revista Iberoamericana de Educación. OEI.

Canales, I. (1977). *Evaluación educativa*. Facultad de Educación. UNMSM.

Camarero, F. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Oviedo, España: Revista Psicothema. Vol. 12, Nº. 4, Redalyc.

DELORS, J. (1966). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la
Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones
UNESCO.

Fuentes, R. (2000). Eficiencia de la gestión los Institutos Públicos de Bachiller de la
provincia de alicante. Facultad de Ciencias Económicas. Tesis de doctorado.

Núñez, J. (1988). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Oviedo, España: Revista Psicothema. Vol.10. Nº 1. Redalyc.

Pizano, G. (2004). *Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos*. Lima: Revista de Investigación Educativa. Año 8 Nº 14.

Santos, M. (1996). *Evaluación educativa 2*. Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
Bs. As.

Tiana, A. (1966). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana
de educación 10. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Tiana, A. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. Revista Iberoamericana
de educación 10. OEI

Torres, M. (2007). *Rendimiento académico de los alumnos de una Facultad de Educación de una universidad pública de Lima y su relación con la calidad*

académica de los docentes. Lima: Revista de Investigación en Psicología. Vol. 10. Año 1 UNMSM. Redalyc

UNESCO: La educación superior en el siglo XX. Visión de América Latina y El Caribe. En Encuentro Internacional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. UNESCO-Universidad de Lima.

Valles, A. (1998). *Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.* Oviedo, España: Revista Psicothema. Vol. 10. Nº 2. Redalyc.

Valles, A. (2006) *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio.* Oviedo, España: Revista Psicothema Vol. 18 Nº 2. Redalyc.