

<http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.2.2017.135.196-211>

EFFECTOS DEL TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO DE ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

José Gonzalo Amador-Salinas, Virginia González-Rivera, Alejandra Reyes-García, Alejandro González-Villeda, Pablo Balderrama-Camacho, Alberto Prado-Martínez
Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, IPN.
México

RESUMEN

En el presente trabajo, se llevó a cabo una intervención en alumnos de primer ingreso a de licenciatura en psicología del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, por medio del taller “estrategias de aprendizaje”, con el propósito de observar su efecto en el desempeño académico. Los resultados muestran que la evaluación realizada por medio del cuestionario EDAOM en la pre prueba y post prueba, arroja diferencias estadísticamente significativas, por lo que se cree que los asistentes mejoraron en el conocimiento, uso y aplicación de las estrategias de aprendizaje revisadas en el taller, también se comparó el promedio de calificaciones antes y después del taller, obteniendo igualmente diferencias estadísticamente significativas. Se concluye que el taller fue eficaz, pero se requiere mejorar las prácticas docentes y dar un mayor y mejor seguimiento a los alumnos en su trayectoria escolar.

Palabras Clave:

Estrategias de aprendizaje, taller, EDAOM, rendimiento académico, alumnos de nivel superior.

EFFECTS OF THE WORKSHOP ON LEARNING STRATEGIES IN THE PERFORMANCE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

ABSTRACT

The students of first semester of psychology degree at Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, of the Instituto Politécnico Nacional, through the workshop “learning strategies”, in order to observe its effect on academic performance. The results show that the evaluation performed through the EDAOM questionnaire in the pretest and posttest there are statistically significant differences. It is believed that students improve knowledge and they use the application of learning strategies reviewed in the workshop. We also compared the average scores before and after the workshop, also obtaining statistically significant differences. It is concluded that the workshop was effective, but that it is necessary to improve teaching practices and give a greater and better follow up to the students in their school career.

Keywords:

learning strategies, workshop, EDAOM, academic performance, upper level students.

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 1 de Agosto de 2017 | Aceptado: 1 Septiembre de 2017 | Publicado en línea: Julio-Diciembre de 2017 |

AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

EFECTOS DEL TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO DE ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

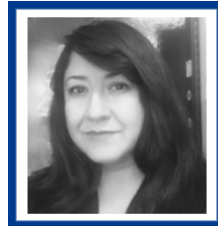
José Gonzalo Amador-Salinas, Virginia González-Rivera, Alejandra Reyes-García, Alejandro González-Villeda, Pablo Balderrama-Camacho, Alberto Prado-Martínez
 Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, IPN.

México



José Gonzalo Amador-Salinas
 Unidad Santo Tomás, IPN
 Correo: g-zama@hotmail.com

José Gonzalo Amador Salinas: Egresado de la FESI; trabajó como psicólogo en el DIF Xalostoc de 1997 al 2002; actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo, titular B, en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN).



Virginia González-Rivera
 Unidad Santo Tomás, IPN
 Correo: vicky_gori@live.com

Licenciada en psicología por la FES Iztacala (UNAM), actualmente se desempeña como profesora Titular C del Instituto Politécnico Nacional, en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Gonzalo Amador-Salinas propuso el proyecto, lo coordinó, elaboró y registró el taller, integró la información, redactó el informe final, revisó la base de datos e integró el análisis estadístico, elaboró la discusión y las conclusiones. | Virginia González-Rivera elaboró e impartió el taller, propuso la metodología, propuso y revisó el análisis estadístico, revisó el manuscrito final, elaboró la discusión y las conclusiones. | Alejandra Reyes-García revisó el manuscrito, redactó el resumen y su versión en inglés, participó en la integración del marco teórico. | Alejandro González-Villeda revisó el manuscrito final, hizo correcciones de estilo y redacción, participó en la búsqueda de información, revisó la aplicación y calificación de los instrumentos. | Pablo Balderrama-Camacho aplicó y calificó los instrumentos, y capturó información en la base de datos. | Alberto Prado-Martínez participó en la búsqueda de información, procesamiento de la información, revisó el manuscrito y elaboró las referencias bibliográficas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se realizó con el apoyo del Programa de Fortalecimiento de Grupos de Investigación, de la Dirección de Investigación y Posgrado del IPN, número de registro del proyecto: 20162129.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, IPN.



Copyright: © 2017 Amador-Salinas, J. G., González-Rivera, V., Reyes-García, A., González-Villeda, A., Balderrama-Camacho, P., & Prado-Martínez, A. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autoras con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autoras.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	24
MÉTODO	26
Participantes, 26	
Materiales, 26	
PROCEDIMIENTO	26
Mediciones, 27	
Análisis estadísticos, 27	
RESULTADOS	28
DISCUSIÓN	28
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS	29

INTRODUCCIÓN

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 16% de los adultos mexicanos entre los 25 y 64 años de edad tienen estudios de educación superior; por lo tanto, se estima que 25% de los jóvenes en México se gradúen de licenciatura o técnico superior universitario y obtengan un título en algún momento de su vida (Moraes, 2016).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) afirma que en México asisten a la educación superior un total de 3,648,945, de los cuales 2,579,289 asisten en la educación pública y 1,069,656 estudiaron en la educación privada, existiendo un índice de graduación de 23%, y un abandono escolar de 6.7% (SEP, 2016).

De esta manera, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se dice que la matrícula del ciclo escolar 2016-2017 fue de 104,409 estudiantes en el sistema escolarizado, y en particular los de nuevo inicio para la modalidad escolarizada fueron 18,146 (SGE, 2016). Respecto a los alumnos inscritos en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás (CICS-UST) del IPN, la licenciatura en Psicología tiene un total de 1,192 alumnos inscritos, de los cuales 552 corresponden al turno matutino y 640 al vespertino; los alumnos de primer ingreso fueron 109 en el turno matutino y 220 en el vespertino; en total 329, con un porcentaje de reprobación total de 15.77% y un abandono de 2.52% (SGE IPN, 2016).

Estos alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura de Psicología deben adaptarse a los requerimientos del modelo educativo por competencias, al plan de estudios 2010 y a las prácticas de enseñanza propias del cuerpo docente de la licenciatura, por lo que requieren de estrategias de aprendizaje que los capacite en su vida académica. Por este motivo, el propósito de este trabajo fue evaluar las estrategias de aprendizaje con que cuentan los alumnos de primer ingreso a la licenciatura en Psicología, para establecer un taller de capacitación centrado en sus necesidades y medir sus efectos en el rendimiento académico. Esta investigación parte de la hipótesis de que, al dotar de habilidades y estrategias a partir de un taller, los participantes mejorarán en el uso de las estrategias de aprendizaje y mostrarán un mejor rendimiento académico.

De esta manera, algunos investigadores han llamado la atención para atender las necesidades de capacitación en estrategias de aprendizaje; por ejemplo, León, Risco & Alarcón (2014) han planteado que la mitad de los

alumnos de licenciatura utilizan métodos de aprendizaje como las estrategias elaboración y ensayo (resúmenes, toma de apuntes, subrayado, repetición de las ideas principales en voz alta), pero que muestran problemas con las estrategias de organización (no todos usan los organizadores de conocimientos) y las estrategias metacognitivas de planeación (repaso de temas, elaboración de horarios, establecimiento de objetivos y búsqueda de recursos).

Esto es importante porque se ha comprobado que la planificación y la autorregulación son determinantes en el desempeño académico; de esta manera, De la Fuente, Pichardo, Justicia & Berbén (2008) analizaron la relación entre enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios de tres universidades públicas europeas; en el estudio participaron 579 estudiantes. En sus resultados se aprecia que un aprendizaje más profundo va acompañado de mayor planificación y de un comportamiento y estrategias más autorreguladoras; mencionan que hay una relación negativa entre el enfoque superficial y la autorregulación del aprendizaje, considerando además que los alumnos en esta situación se encuentran menos satisfechos con el aprendizaje logrado.

También Gargallo (2006) realizó un estudio para comprobar si existe relación entre el uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos y su rendimiento académico, ya sea en menor o mayor proporción; participaron 545 estudiantes elegidos aleatoriamente del primero y segundo ciclos escolares. Sus resultados indican que los alumnos de los primeros grados de estudios no disponen de suficientes estrategias de conocimiento de fuentes de búsqueda de información ni de transferencia, y que en su mayoría usan estrategias de motivación extrínseca; determinó que hay evolución positiva en el uso de estrategias conforme los alumnos tienen mejor rendimiento; por el contrario, los alumnos de bajo rendimiento no disponen de estrategias de control ni de habilidades de interacción social, ni de transferencias; al mismo tiempo, su motivación es extrínseca y no disponen de estrategias relacionadas a la autoeficacia y con las expectativas positivas. Además, Cano y Justicia (1993, citado en González, Castañeda & Maytorena, 2000) afirman que los alumnos de alto rendimiento utilizan estrategias de procesamiento profundo, memoria de hechos y alta motivación de logro, y los de bajo rendimiento se caracterizan por utilizar procesamiento elaborativo, motivación extrínseca y miedo al fracaso.

A su vez Lorenzo & Herrera (2009) analizaron las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de la titulación de maestría; participaron 165 estudiantes; sus resultados indican que la mayoría de los alumnos dijeron estudiar en su recámara; también encontraron que los alumnos no muestran estrategias metacognitivas de

planificación del aprendizaje adecuadas. Finalmente, los alumnos participantes reportaron que nunca realizan el examen sin leer previamente todas sus preguntas; sin embargo, después del examen no siempre recuerdan lo estudiado, consecuencia, quizá, del uso de un enfoque superficial del aprendizaje (Biggs, 2001, citado en Lorenzo & Herrera, 2009) o de que las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado no fomenta el aprendizaje autónomo, colaborativo y crítico del alumnado sino, por el contrario, un aprendizaje mecánico y más cercano a lo memorístico.

También Camarero, Martín & Herrero (2000) realizaron un estudio para indagar respecto a las influencias de factores socioacadémicos (tipo de estudios, curso y rendimiento académico) en los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 447 alumnos seleccionados de manera aleatoria de cursos iniciales y finales; sus resultados muestran que los alumnos de humanidades usan más estrategias de aprendizaje, emplean significativamente más las estrategias de los procesos atencionales (subrayados) y las estrategias de repetición (repasos), en contraste con los alumnos de otras disciplinas. Concluyen que los alumnos de menor rendimiento académico reflejan una mayor tendencia a actuar por intuición, les cuesta más esfuerzo el trabajo metódico y minucioso, y pensar en recompensas a mediano o largo plazos, disfrutando más del momento presente.

Por otra parte, Valle et al. (2008) realizaron un estudio para identificar posibles perfiles de aprendizaje autorregulado en una muestra de estudiantes universitarios; sus resultados indican que para la autorregulación las variables cognitivas (estrategias de elaboración y organización) tienen una importancia mayor que la motivación; concluyen que existe una relación positiva estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo, según Covington (1984, citado en Navarro, 2003) si se contempla la motivación de los estudiantes, se podrían describir tres tipos de ellos: los orientados al dominio (sujetos que tienen éxito escolar, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos), los que aceptan el fracaso (sujetos que presentan una imagen propia deteriorada y desesperanza aprendida) y los que evitan el fracaso (carecen de aptitud y autoestima, y ponen poco esfuerzo en su desempeño).

Además, Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González (2006) mencionan que la orientación al aprendizaje mantiene relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas.

Por lo mencionado: que la mitad de alumnos tienen problemas con las estrategias de organización o planeación (León, Risco & Alarcón, 2014; Cano y Justicia, 1993, citado en González, Castañeda & Maytorena, 2000), además de que para mejor aprendizaje es necesario la planificación (De la Fuente, Pichardo, Justicia & Berbén, 2008), y que los alumnos de primer ingreso no usan suficientes estrategias (Gargallo, 2006; Cano y Justicia, 1993, citado en González, Castañeda & Maytorena, 2000), acompañado de la afirmación de que hay indicios de que los alumnos no usan estrategias metacognitivas de planeación (Lorenzo & Herrera, 2009; Amador et al., 2015), ya que los alumnos de menor rendimiento planean menos (Camarero, Martín & Herrero, 2000) y que para mejorar el rendimiento académico es necesario que los alumnos usen más la autorregulación (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González, 2006). Se ha propuesto que existan acciones encaminadas a mejorar el conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje; por ejemplo, Santibáñez & Sabando (2016) realizaron un estudio para establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y características socioeducativas en estudiantes universitarios de primer semestre; participaron en el estudio 168 estudiantes de primer semestre; en los resultados se aprecia que los estudiantes que puntuaron bajo deberían ser objeto de orientación y apoyo psicopedagógico. Concluyen que la mayoría de las acciones remediales aparecen tardíamente, cuando ya los estudiantes tienen muy avanzado el semestre. Proponen que el diagnóstico de las estrategias de aprendizaje en el inicio de los ciclos escolares puede proporcionar valiosa información para el desarrollo de orientaciones institucionales más efectivas. Un dato interesante es que Cano y Justicia (1993, citado en González, Castañeda & Maytorena, 2000) afirman que, en las instituciones educativas mexicanas, aún no es una actividad curricular cotidiana el modelamiento de las habilidades del pensamiento, y mucho menos la evaluación de resultados de aprendizaje, desde un enfoque cognoscitivo.

Finalmente Martín (2003) y Pozo (1990; citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006) indican que es necesario capacitar para el aprendizaje autónomo y permanente, ya que en la actualidad muchos estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad, al no ser capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000; citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006), y en consecuencia se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del

fracaso universitario (Tuckman, 2003, citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006; Teresita, 2010).

Ante este panorama, algunos investigadores han diseñado intervenciones con la finalidad de capacitar a los alumnos en estrategias de organización y metacognitivas; por ejemplo Solano, et al. (2007) realizaron un estudio para observar si un programa de intervención mejoraría las competencias en autorregulación de estudiantes de nuevo ingreso; para ello utilizaron un diseño experimental; el grupo experimental tuvo acceso a un programa de seis sesiones (una por semana), en las cuales, después establecer los objetivos del programa y la reflexión necesaria, practicaron los aprendizajes estratégicos. Los resultados indican que existieron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental comparando la evaluación previa y la posterior, y no se observan diferencias estadísticas en el grupo control en las mediciones previa y posterior.

También González & Maytorena (2004) propusieron un programa de formación para las habilidades y estrategias de aprendizaje, al cual denominaron "Taller de aprender a aprender", con el objetivo de que los estudiantes de bachillerato y universitarios tuvieran contacto con las estrategias sistemáticas de aprendizaje. El taller contó con material de autoaprendizaje y se desarrolló en sesiones de grupo de 15 a 20 estudiantes con dos instructores que dirigieron las sesiones con un formato de taller centrado en la tarea, en el que se dio la discusión dirigida, la retroalimentación y actividades de refuerzo. Estos autores reportan un incremento de las calificaciones de los alumnos por su participación en el taller.

De esta manera, para tener éxito en la capacitación a los alumnos, es necesario mencionar el modelo de Zimmerman (1998, citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006) respecto a que los cursos deben promover los seis siguientes aspectos: 1) el establecimiento de objetivos; 2) la planificación estratégica; 3) la percepción de autoeficacia; 4) el interés intrínseco en la tarea; 5) el control volitivo, y 6) la autorreflexión.

Finalmente reiteramos el objetivo de este trabajo, que fue evaluar las estrategias de aprendizaje con que cuentan los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de Psicología, para establecer si con un taller de capacitación centrado en sus necesidades se pueden observar diferencias en el rendimiento académico. Y nuestra hipótesis es: al dotar de habilidades y estrategias de aprendizaje a partir de un taller, los participantes mejorarán en el uso de estas estrategias de aprendizaje y mostrarán un mejor rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 37 alumnos de primer ingreso a la licenciatura en Psicología del CICS-UST, del IPN, generación 2017-2021, con edades de entre los 18 y 20 años de edad; todos eran parte del grupo de nuevo ingreso a la licenciatura, del turno matutino.

Materiales

Computadoras con programa Excel de Office Windows, presentaciones en el programa PowerPoint, hojas bond, plumones, lecturas de las diferentes materias.

PROCEDIMIENTO

El presente estudio se enfoca en la investigación cuantitativa, con un diseño preexperimental con preprueba y postprueba, y un muestreo por conveniencia. Para evaluar sus estrategias de aprendizaje, se aplicó el EDAOM a un grupo de nuevo ingreso a la licenciatura en Psicología en la sala de cómputo; previamente se había instalado la versión del cuestionario en Excel en las computadoras; los alumnos fueron conducidos al lugar de la aplicación y se les pidió que leyeran las instrucciones y que externaran las posibles dudas. Se les explicó que la información personal sería resguardada y que sólo se tomarían los datos numéricos de manera grupal para el análisis estadístico; también se les mencionó que los resultados de su cuestionario sólo serían analizados de manera personal (entre el instructor y el participante) con fines meramente académicos. Después de aclarar las dudas, se pidió a los participantes que respondieran el cuestionario y se les recordó que durante la aplicación podrían solicitar asesoría por las posibles dudas.

Una vez aplicado el cuestionario, se obtuvieron los perfiles y con base en esta información se diseñó el taller de acuerdo con las siguientes directrices planteadas por Boekaerts & Corno (2005, citado en Teresita, 2010):

- Propiciar espacios en que las estrategias utilizadas puedan describirse en forma verbal; por ejemplo, durante el desarrollo de una actividad grupal.
- Aprovechar la experiencia y el conocimiento que el profesor tiene de cómo, cuándo y por qué utilizar determinadas estrategias mediante el modelado.
- Usar el portafolio de evidencias, que permite realizar el seguimiento y la evaluación de los trabajos y del desempeño académico de cada alumno con el objetivo de brindar orientaciones concretas.

- El impulso de actividades grupales en las que se priorice el aprendizaje colaborativo.

También se buscó lograr las recomendaciones del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2010) respecto a que los alumnos necesitan desarrollar competencias genéricas básicas para su adecuado desempeño académico, como son: 1) capacidad de análisis y síntesis; 2) capacidad de organización y planificación; 3) capacidad de gestión de la información; 4) obtener información de forma efectiva; 5) razonamiento crítico, y 6) capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos.

De esta manera, el objetivo del taller fue que los alumnos participantes conocieran y usaran de manera apropiada las diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje, por medio de la retroalimentación, recomendaciones acerca de sus productos, de la reflexión del tipo de aprendizaje logrado con el uso de las estrategias revisadas, la planificación de sus actividades de aprendizaje y el modelamiento. Para lograr lo mencionado, se eligió impartir el taller por medio de la estrategia de proyecto, con el objetivo de que los participantes pudieran planear, implementar y evaluar la aplicación de las estrategias de aprendizaje en su realidad académica; el proyecto que se evaluó fue un portafolio de evidencias que contenía las diferentes técnicas de aprendizaje revisadas en el taller. El instructor presentó conceptualmente cada tema y fomentó prácticas que permitieron a los participantes integrar la información con las herramientas usadas (Pimienta, 2012), propició la discusión constructiva y la reflexión grupal, dio retroalimentación correspondiente al desempeño individual, dando seguimiento a los resultados del cuestionario EDAOM; finalmente, el taller tuvo una duración total de seis sesiones de cinco horas. Con lo anterior se consideró que el taller estuviera orientado al desarrollo y no sólo a la reducción de déficits (Núñez, González, Solano & Rosário, 2006) y a enseñar la autorregulación con actividades de aprendizaje que promovieran, a través del modelado, acciones del estudiante para autorregular su proceso de aprendizaje (Paris y Paris, 2001, citado en Álvarez, 2009). En este trabajo se entiende el aprendizaje autorregulado como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosário, 2004: 37; citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006); por planificación estratégica: la selección —por parte del alumno— de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados (Zimmerman y Martí-

nez-Pons, 1992, citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006), y por estrategias de aprendizaje, como una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje y que tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican procesos de toma de decisiones por el estudiante ajustadas al objetivo que pretende alcanzar (Rodríguez & García-Merás, 2005). Finalmente, el rendimiento académico será entendido como el promedio de calificaciones del semestre.

Mediciones

La variable independiente fue el taller impartido a los alumnos participantes, el cual se registró en la Dirección de Educación Superior del IPN.

Las variables dependientes fueron dos:

1. Las estrategias de aprendizaje usadas por los alumnos que fueron medidas por el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM, instrumento que tiene una validez de 0.67, además obtiene 0.89 de validez concurrente en tareas académicas diversas, presenta una consistencia interna de 0.94 alfa de Cronbach). El cuestionario arroja una calificación general numérica, que se puede clasificar en los siguientes perfiles:

- Suficiente, de 100 a 76 (se interpreta que no hay riesgo para el estudiante).

- Regular, de 75 a 56 (sugiere reforzar las estrategias de aprendizaje u orientaciones motivacionales del estudiante, correspondientes a la subescala en cuestión; no representa aún una falla crítica).

- Insuficiente, de 55 a 0 (indica necesidad crítica de entrenar en estrategias de aprendizaje u orientaciones motivacionales del estudiante; se considera una falla significativa).

2. El rendimiento escolar (el promedio de calificaciones obtenidos en las unidades de aprendizaje) obtenido de su historial académico.

Análisis estadísticos

El análisis estadístico propuesto fue analizar las calificaciones generales obtenidas en el cuestionario EDAOM y en el promedio de calificaciones obtenido en sus respectivas unidades de aprendizaje (materias o asignaturas) por medio de la prueba de los signos; de esta manera se obtuvo un balance respecto a si las calificaciones (EDAOM y su promedio académico) incrementaron, decrementaron o permanecieron iguales. También se analizaron las medias de las calificaciones generales del EDAOM con la prueba t de Student para grupos relacionados, haciendo el mismo análisis para los promedios

académicos de los participantes obtenidos en sus unidades de aprendizaje antes y después del taller.

RESULTADOS

En la evaluación previa al taller con el cuestionario EDAOM, en referencia a los perfiles se obtuvo: 1 participante en el perfil suficiente, 27 participantes en el perfil de regulares y 9 participantes en el perfil de insuficientes. Posterior al taller se observó: 7 participantes en el perfil de suficiente, 26 participantes en el perfil de regulares y 4 participantes en el perfil de insuficientes (Figura 1).

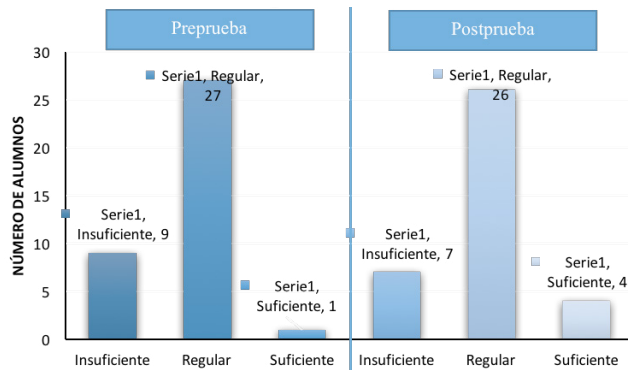


Figura 1.

Se observa, según el perfil obtenido en el cuestionario EDAOM, un aumento en el perfil de suficiente, y disminuyó el perfil de insuficiente.

Respecto a los cambios identificados en el perfil del cuestionario EDAOM: 22 alumnos permanecieron sin cambio de perfil (2 en insuficiente, 19 en regular y 1 en suficiente), 6 pasaron de regular a suficiente, 7 pasaron de insuficiente a regular y 2 pasaron de regular a insuficiente (figura 2).

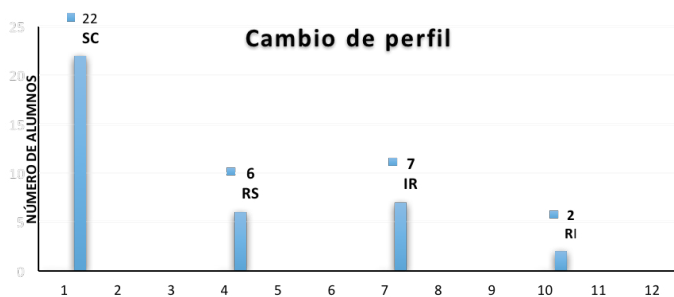


Figura 2.

Cambios de perfil en la puntuación general del EDAOM (SC, sin cambio; RS, de regular a suficiente; IR, de insuficiente a regular, y RI, de regular a insuficiente).

Para saber si los cambios en las calificaciones obtenidas por los participantes en el cuestionario EDAOM es relevante, se aplicó la prueba de los signos, obteniendo que hubo 9 diferencias negativas (es decir, 9 participantes bajaron su calificación general en el EDAOM), mientras que existieron 28 diferencias positivas (28 participantes subieron sus puntuaciones); se obtuvo un valor $p = 0.003$, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo en donde se afirma que al dotar de habilidades y estrategias de aprendizaje a partir de un taller, los participantes mejorarán en el uso de estas mismas y mostrarán un mayor rendimiento académico.

De la misma manera, para conocer la tendencia de las calificaciones obtenidas en sus respectivas unidades de aprendizaje, se aplicó la prueba de los signos, obteniendo 9 diferencias negativas (es decir, 9 participantes bajaron su calificación), mientras que existieron 27 diferencias positivas (27 participantes subieron sus calificaciones) y 1 empate (se mantuvo la misma calificación); se obtuvo un valor $p = 0.005$, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

Por otro lado, la media de calificaciones en el cuestionario EDAOM en la preprueba fue de 61.266, y en la postprueba fue de 67.6645 (figura 3). Mientras que las medias de las calificaciones en las unidades de aprendizaje fueron, en la preprueba, de 8.2062, y en la postprueba de 9.1092 (figura 4).

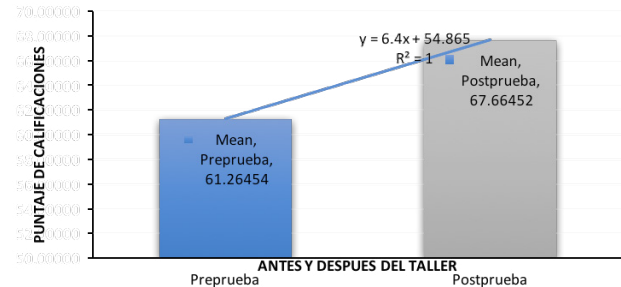


Figura 3.

Promedio de la calificación general obtenida en el EDAOM, antes y después del taller.

Para comprobar si las diferencias en los promedios de la puntuación general del EDAOM eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student para grupos relacionados, obteniendo un valor de $(t = -4.355, gl = 36 \text{ y } p = 0.001)$ y una correlación de $(r = 0.566 \text{ y } p = 0.001)$, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

De la misma manera, para comprobar si las diferencias en los promedios de calificaciones en la preprueba y la postprueba eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student para grupos relacionados, obteniendo un valor de $(t = -5.436, gl = 36 \text{ y } p = 0.001)$, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

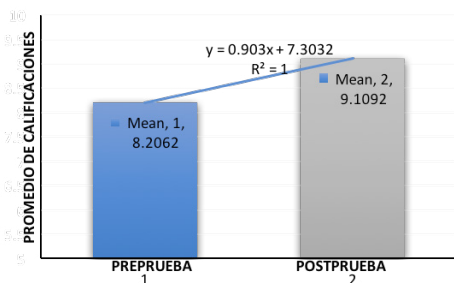


Figura 4. Comparación del promedio de calificaciones antes y después del taller.

DISCUSIÓN

De acuerdo con nuestros resultados hay una coincidencia con lo mencionado por Solano et al. (2007), ya que, al igual que ellos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar las puntuaciones de la preprueba y la postprueba, tanto en los resultados del cuestionario EDAOM como en el promedio de las calificaciones (González & Maytorena, 2004); también se coincide con Gargallo (2006) y Valle et al. (2008) en que hay relación positiva en el uso de estrategias conforme los alumnos tienen mejor rendimiento, ya que, como se pudo observar, el promedio de calificaciones de los participantes se modificó con tendencia ascendente después del taller, además de que varios lograron cambiar de perfil, en su mayoría mejorando sus habilidades. Sin embargo, la mejora del promedio de calificaciones puede ser debida a otras variables; se recomienda que en otros trabajos se tenga un grupo control con el cual se pueda comparar el desarrollo de esta variable.

De igual manera, se coincide con Santibáñez & Sabando (2016) en que un diagnóstico de las estrategias de aprendizaje en el inicio de los ciclos escolares puede proporcionar valiosa información para el desarrollo de orientaciones institucionales más efectivas; en este trabajo se obtuvo información importante para el diseño del taller, ya que se pudo dar seguimiento individual a las necesidades de los alumnos, junto con la retroalimentación grupal y las recomendaciones acerca de los productos que presentaban.

Como mencionan Wang & Wu (2008, citado en Rodríguez et al., 2010), la retroalimentación que reciben los alumnos respecto a su trabajo favorece el proceso de autorregulación del aprendizaje en términos de autoeficacia. En este trabajo observamos que al dar seguimiento y proporcionar retroalimentación los participantes mejoraban la elaboración de sus productos, una actitud de mayor compromiso y motivación, lo que ha sido com-

probado también por Tuckman (2002 y 2003, citado en Rodríguez et al., 2010), en particular lo referente a la afirmación de que el aprendizaje estratégico y autorregulado mejora el desempeño (González & Maytorena, 2004).

También se pudo corroborar lo dicho por Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks (2000, citado en Núñez, González, Solano & Rosário, 2006) acerca de que muchos estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad y que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje, sobre todo en lo referente a la planificación del estudio, la elaboración de esquemas, etcétera (Amador et al., 2015).

Contrario a lo que recomiendan algunas investigaciones (proyecto STAR, citado en Mattew, 2013; Poy, 2014; Hernández, 2015; González & Maytorena, 2004) con relación a que grupos más pequeños reciben mayor calidad de retroalimentación y mayor seguimiento de sus productos; el grupo que manejamos en esta investigación constaba de un número muy significativo de integrantes, por lo que nuestros resultados podrían ser afectados por esta variable.

CONCLUSIONES

Se comprobó que una intervención mediante un taller con el diagnóstico adecuado y con seguimiento, retroalimentación grupal e individual (entre instructor y asistente) resulta efectiva en la mejora de las diferentes estrategias de aprendizaje y en el incremento del rendimiento académico; cabe mencionar que dicho taller debe estar orientado a la tarea y debe motivar a los estudiantes en su dominio de las herramientas de aprendizaje. Por lo que, de acuerdo con los resultados obtenidos, comprobamos que existen diferencias significativas en el rendimiento escolar después de la impartición de un taller de estrategias de aprendizaje; asimismo hubo una mejora significativa en el manejo de estas estrategias.

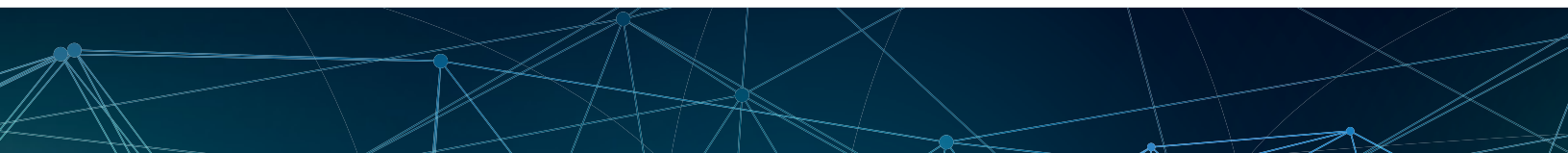
Se recomienda que los profesores de la carrera soliciten a los alumnos de nuevo ingreso productos de manera homologada, con el objetivo de que dichas estrategias sean practicadas y evaluadas de manera constante. También se propone un seguimiento de manera longitudinal a los participantes en el taller, con la finalidad de monitorear su desempeño a lo largo de sus estudios y compararlos con otros estudiantes que no han tomado el taller. No obstante, se propone la creación del taller de manera virtual, para que sea más práctico en su aplicación y sean más ágiles tanto la retroalimentación como el seguimiento de los participantes.

Las variables que no se pudieron controlar son: que para algunos participantes no era la licenciatura que ha-

bían elegido, por lo que estaban en proceso de cambio de carrera, lo que pudo haber generado falta de interés y motivación en el curso. Otra variable es el número de alumnos participantes, porque grupos más pequeños podrían haber recibido mayor calidad de retroalimentación y mayor seguimiento de sus productos. Finalmente se recomienda que en otros trabajos se manejen grupos pequeños, así como un grupo control con el cual se puedan obtener resultados más certeros. ■

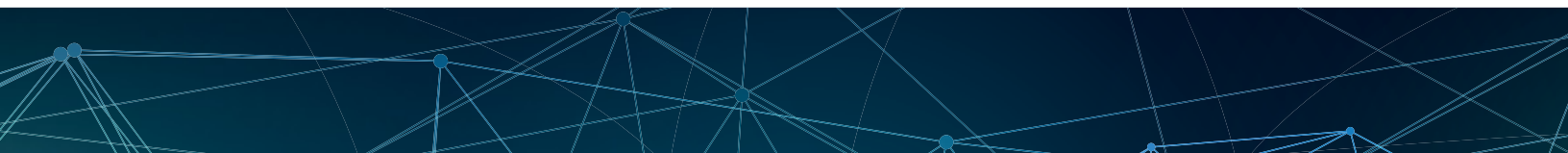
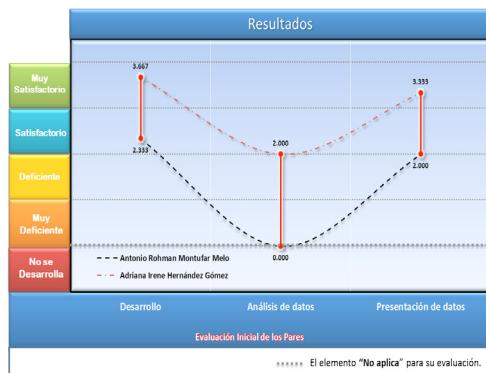
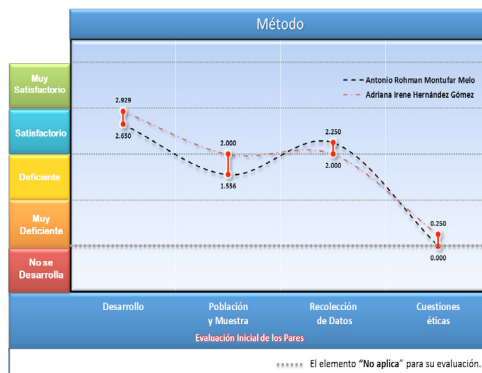
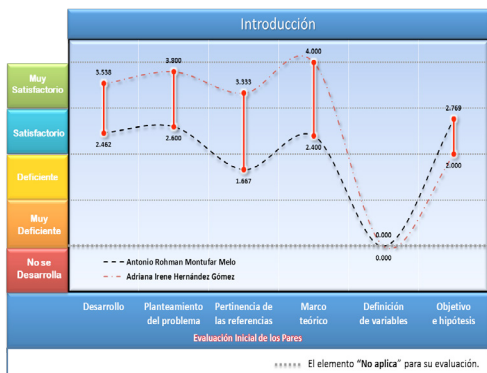
REFERENCIAS

- Álvarez, V. I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 1007-1030.
- Amador, S. A., González, R. V., Balderrama, C. J., Cerecedo, V. P., López, O. J., Rivera, P. I., & Suárez, G. B. (2015). Rendimiento escolar en alumnos de nivel superior del IPN. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 90-101.
- Camarero, S. F., Martín, d. B., & Herrero, D. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. 59(1-2), 615-622.
- De la Fuente, A. J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berben, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (2010). Declaración de Bolonia. Disponible en: http://www2.uned.es/facpoli/documentos_de_trabajo_c_politica/DECLARACIONES/DECLARACION%20BOLONIA.pdf
- Gargallo, L. B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudios universitarios. *Revista de psicología general aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- González, L. D., & Maytorena, N. M. (2004). Desarrollo de habilidades y estrategias. En F. S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la Práctica*. Ciudad de México: Manual Moderno, pp. 423-430.
- González, L. D., Castañeda, F. S., & Maytorena, N. M. (2000). Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(2), 199-225.
- Hernández, L. (2015). México, líder de la OCDE en salones atiborrados. *Excelsior*. 27 de Noviembre.
- León, U. A., Risco, d. V., & Alarcón, S. C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de Educación Superior*, 43(4), 123-144.
- Lorenzo, Q. O., & Herrera, T. L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 12(3), 75-98.
- Matthew, C. (2013). Tamaño de la clase y resultado en los estudiantes: investigación e implicaciones políticas. *Tamaño de la clase y resultado en los estudiantes: investigación e implicaciones políticas*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, pp. 1-17.
- Moraes, C. d. (2016). Nota País. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf> [Consultado: 14 de febrero de 2017].
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Núñez, J. C., González, P. J., Solano, P., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 139-146.
- Pimienta, P. J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Ciudad de México: Pearson.
- Poy, S. L. (2014). La proporción de alumnos por maestro en México, de las más altas de la OCDE. *La Jornada*. 14 de septiembre.
- Rodríguez, R. M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Rodríguez, S., Valle, A., Rosário, P., Núñez, J. C., Cerezo, R., & Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 306-315.
- Santibáñez, B. M., & Sabando, G. Á. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre. *Axioma* (15), 86-95. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.
- SEP (2016). Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017. Disponible en: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf [Consultado: 14 de febrero de 2017].
- SGE (2016). Tarjeta Estadística Ejecutiva. Ciudad de México: IPN. Disponible en: <http://www.ipn.mx/ofertaeducativa/Documents/Estadistica-Basica-2016.pdf>
- SGE IPN (2016). Estadística básica. Ciudad de México: IPN. Disponible en: http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Documents/Estadistica/EBASICA_2016-1_V2.pdf [Consultado: 14 de febrero de 2017].
- Solano, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Valle, A., Rosário, P., & Mourão, R. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Teresita, D. F. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. *Congreso Iberoamericano de educación, metas 2021*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación, pp. 1-16.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González, P. J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González, P. J., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz, C. M. (2008). Perfiles de autorregulación y rendimiento académico. *Psicothema*, 20(4), 724-731.

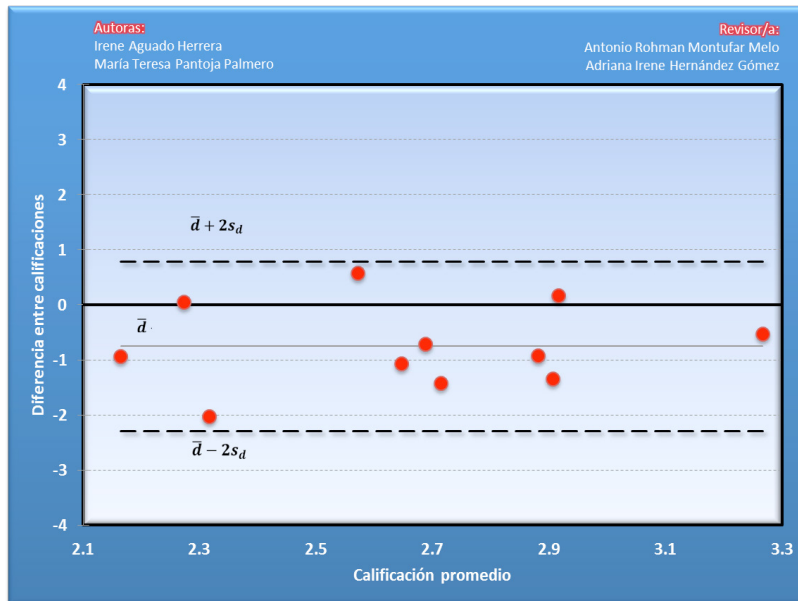


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

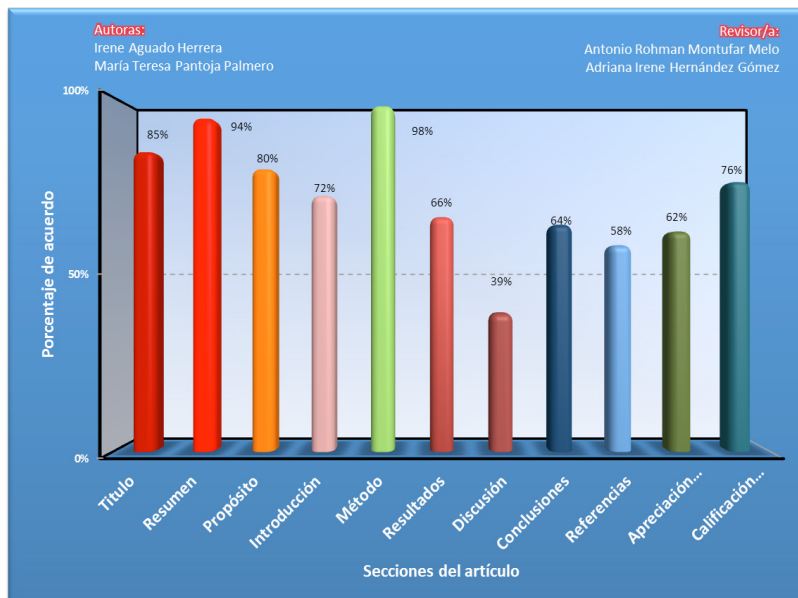
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Oscar Giovanni Balderas Trejo	Liliana Moreyra Jimenez
Título/Autoría	
En el título no se hace alusión a realizado en la investigación, solo se proporciona una tematica en una población; es necesario mencionar que se realizará una intervención para identificar si se trata de un artículo teórico o metodológico.	En relación al título del trabajo, sólo se recomienda agregar el concepto de rendimiento académico.
Resumen	
No se estructura un objetivo claro de la investigación, los resultados presentados en el resumen no incluyen valores numéricos, las conclusiones son injustificadas y emplean siglas que no permiten conocer que evalúa la prueba mencionada.	Con respecto al resumen se sugiere: 1. Agregar el segundo objetivo del trabajo relacionado al rendimiento académico 2. Describir de forma breve el método de la investigación
Próposito del Estudio	
Se mencionan tres propósitos diferentes lo que dificulta conocer cuál es el propósito real de la investigación, además en ninguno de estos se menciona claramente lo realizado en la investigación. Estos problemas dificultan que la discusión sea congruente.	El propósito del estudio es actual, sólo recomendaría revisar la redacción para incluir la variable de rendimiento académico.
Introducción	
En el marco teórico no se estructura de manera lógica, las citas aparecen como un listado de autores que no se vinculan para la generación de una hipótesis clara. Dentro del marco teórico no se definen las variables sino hasta más adelante; finalmente la aparición de del objetivo y la hipótesis de manera tan prematura provoca que el resto de la información parezca dispuesta para justificar la investigación, no que objetivo e hipótesis representen un producto del análisis de la literatura.	En la introducción se recomienda revisar la elaboración de las citas de acuerdo al Manual de Publicaciones APA 3era. edición así como la redacción de algunos párrafos.

Revisor 1	Revisor 2
Método	
No se estructura de manera clara el método. Se hace mención de un instrumento del cual se desconoce su procedencia, constitución y objetivo de evaluación. El consentimiento informado parece ser expuesto solo de manera verbal pero no se es lo suficiente claro en cómo y que se presentó a los participantes. Se dividió en grupos a la población sin justificar el porqué, no se menciona como fue la intervención de manera precisa y las condiciones para la misma.	Ninguna sugerencia.
Resultados	
Se presentan resultados contradictorios a los esperados y estos no son explicados. Se realizó un corrector análisis estadístico sin embargo la interpretación se queda en valores de significancia y no en sus implicaciones.	Se sugiere revisar la presentación de las figuras de acuerdo al estilo APA 3era. Edición.
Discusión	
La comparación de los resultados con otros autores es limitada a resaltar congruencias con investigaciones pasadas, se puede ofrecer un análisis más completo de los resultados. Se establecen afirmaciones que no son sustentables con los resultados obtenidos.	La sección se encuentra bien elaborada, no se tienen sugerencias.
Conclusiones	
Se presenta una conclusión muy pobre en cuanto a lo desarrollado en las otras sección, esto puede ser debido a la inclusión de elementos de la conclusión en la discusión.	Se sugiere describir las dificultades de la investigación y como se pueden resolver así como proponer investigaciones futuras.
Referencias	
Es necesario homologar el estilo de las referencias, así como el de las citas, para lo que se sugiere apegarse al manual de estilos de publicación de la APA.	Se sugiere revisar las referencias para identificar que cumplan los lineamientos estilo APA, así también que coincidan citas y referencias.

