



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
VICERRECTORADO ACADEMICO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado  
USO DE ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y METACOGNOSCITIVAS  
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS  
EN ESTUDIANTES DE PREGRADO

Presentado por

Lucy B. Figueredo F.

Para optar al Título de  
Especialista en Educación

Asesora  
María Elena Villegas

Caracas, Febrero de 2016

## Reconocimiento

Primeramente, quiero agradecer a mi jefe de Cátedra, profesora Ana Fernández, por darme su autorización de ejecutar mi plan de acción cambiando significativamente los planes de clase y cronogramas de evaluación. Agradezco a mis compañeros de la Cátedra por su paciencia en la observación de sus clases y su colaboración durante la administración de instrumentos. Agradezco a mis estudiantes por formar parte de este Practicum de manera incondicional, creyendo que de alguna u otra forma serían los más beneficiados con el mismo.

De manera muy especial, quiero agradecer y reconocer el trabajo y acompañamiento de mi asesora, profesora María Elena Villegas. Definitivamente, ser asesor es ir más allá de guiar con su experiencia y conocimientos a través del proceso metodológico que requiere cada propuesta de investigación. Es tender una mano amiga y ofrecer consejos en momentos en los que parece que no podrás lograr la meta. Reciban también un especial reconocimiento la profesora Lisette Poggioli y su equipo en la Coordinación del Programa de Especialización en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje por desarrollar y mantener un programa de calidad. Gracias a ellos y a todos los profesores que estuvieron a cargo de guiarnos por este mundo tan hermoso, aunque complejo, de la educación en esta prestigiosa casa de estudios. Finalmente, quiero agradecer de manera muy especial al profesor Reinaldo Martínez por todos los retos que me hizo sabiendo que lograría que me decidiera por la opción: ¡acepto el reto!

## Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	6
Rol de la Autora.....	8
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	11
Enunciado del Problema.....	11
Descripción del Problema.....	11
Documentación del Problema.....	17
Análisis de las Causas.....	22
Relación del Problema con la Literatura.....	27
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.....	49
Objetivo General.....	49
Objetivos Específicos.....	49
Resultados Esperados.....	50
Medición de los Resultados.....	51
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	54
Discusión y Evaluación de las Soluciones.....	54
Descripción de la Solución Seleccionada.....	61
Informe de las Acciones Tomadas.....	64
Capítulo 5. Resultados.....	80
Resultados.....	80
Discusión.....	89
Recomendaciones.....	99
Difusión.....	100
Referencias.....	102
Anexos	
A Instrumento de evaluación del informe 1.....	108
B Encuesta Estrategias de aprendizaje usadas en la elaboración del informe 1.....	111
C Inventario de Estrategias Metacognitivas.....	114
D Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para Alumnos Universitarios.....	116
E Instrumento de Evaluación del Proyecto.....	120

## Tablas

1 Resultados del diagnóstico de uso de estrategias para realizar el primer informe escrito .....	20
2 Estadísticos descriptivos del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas antes del plan instruccional.....	21
3 Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada antes de la ejecución del plan instruccional.....	83
4 Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en el informe 1...	84
5 Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada después de la ejecución del plan instruccional.....	85
6 Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la versión final del informe del proyecto de investigación.....	85
7 Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en las dos versiones del informe escrito del proyecto de investigación.....	87
8 Estadísticos descriptivos de las calificaciones generales obtenidas en la Escala ACRA Abreviada antes y después del plan instruccional....	87
9 Estadísticos descriptivos del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas después del plan instruccional.....	89

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO  
ESTUDIOS DE POSTGRADO  
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
PROGRAMA DE ESPECIALIZACION EN EDUCACION  
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

USO DE ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y METACOGNOSCITIVAS  
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS  
EN ESTUDIANTES DE PREGRADO

Autora: Lucy B. Figueredo F.  
Asesora: María Elena Villegas  
Fecha: Febrero, 2016

Resumen

El problema a resolver en este Practicum fue el poco uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que hacían los estudiantes de docencia en la elaboración de su Proyecto de Investigación. Para resolverlo, se diseñó un plan instruccional basado en estas estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades investigativas.

El plan instruccional se diseñó bajo un sistema de trabajo de asesorías grupales siguiendo la modalidad de educación combinada; es decir, se planificaron sesiones presenciales y virtuales. Estas asesorías se programaron con actividades considerando los objetivos y el contenido del plan de trabajo del Seminario: Proyecto de Investigación y se adaptaron siguiendo las sugerencias de actividades hechas por Valarino, Yáber y Silva Cemboraim (2010) en su libro *Metodología de la investigación paso a paso*. Este plan instruccional tuvo como propósito lograr que los estudiantes desarrollaran habilidades investigativas a través del uso sistemático de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Luego de ejecutado el plan instruccional, la Escala ACRA-Abreviada y el Inventario de Estrategias Metacognitivas reportaron cambios considerables con respecto a la frecuencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Con respecto al desarrollo de habilidades investigativas, los resultados obtenidos después de la intervención mostraron que los estudiantes, haciendo uso de un procesamiento profundo de la información requerida, fueron capaces de plantearse un problema y elaborar un proyecto de investigación conforme a los lineamientos de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Descriptores: estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, habilidades investigativas

## Capítulo 1: Introducción

### *Descripción del Contexto*

Este estudio se realizó en una institución pública de enseñanza superior, ubicada en la región central del país, posición geográfica que le permite apoyarse en los distintos sectores productivos de la región para ofrecer y preparar profesionales aptos con las exigencias del país. Esta universidad fue creada en el año 1833 por decreto presidencial. Tras un cese de actividades de algunos años debido a los problemas económicos por los que atravesaba la institución y otras situaciones que debió enfrentar, es en 1958 que, a través de un nuevo decreto presidencial, reinicia sus actividades esta ilustre universidad (Universidad de Carabobo, 2014a).

Esta institución de educación universitaria, de acuerdo con la información publicada en su sitio web, se plantea como misión:

Crear, desarrollar y difundir conocimientos innovadores, competitivos y socialmente pertinentes para la formación ética e integral de profesionales y técnicos, altamente calificados, con sentido ciudadano, promotores de cambios sociales, políticos y económicos, que conduzcan a la consolidación de la libertad, la democracia y la libertad, bajo una política unificadora de la docencia, investigación y extensión, con vinculación interinstitucional como motor de transformación de la sociedad. (Universidad de Carabobo, 2014b)

Asimismo, la visión adoptada en esta institución de enseñanza superior es:

Ser una universidad pública, democrática, participativa, innovadora e integral; de alta valoración y prestigio nacional e internacional, paradigma de gestión social y horizonte ético de la sociedad; estrechamente vinculada con su medio; forjadora de

ciudadanos y profesionales de alta calificación; promotora del pensamiento crítico, generadora del saber y plataforma tecnológica de los nuevos tiempos. (Universidad de Carabobo, 2014b)

La misma atiende una población de 50.000 estudiantes aproximadamente distribuidas en siete facultades; a saber, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ingeniería, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Odontología y Ciencias y Tecnología. Las facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias jurídicas y Políticas cuentan con carreras con un pensum de estudio de cuatro años y con salida intermedia o técnico superior universitario. Ésta ofrece estudios de pregrado y postgrado en diferentes áreas de conocimiento. Es importante mencionar que actualmente esta institución universitaria lleva a cabo un nuevo proceso de revisión curricular. En estos momentos, esta revisión curricular se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta investigación se realizó, específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación. La misma fue creada en el año 1962 por resolución del Consejo Nacional de Universidades. En el año 1963 inicia definitivamente sus actividades. A lo largo de su historia ha creado, fusionado y eliminado menciones con el fin de preparar docentes de la calidad requerida por la nación. En el año 1995, la Comisión Central de Currículo de la Facultad presentó un rediseño curricular en el que se contempla como componentes la formación general, la formación pedagógica y las prácticas profesionales. En el año 1999, en respuesta a una política de racionalización académica emitida por el Consejo Universitario, se inició un proceso de actualización y ajuste curricular, trayendo consigo más fusiones y cambios de nombres de las

menciones ya creadas y diseños de nuevas menciones (Facultad de Ciencias de la Educación, s.f. a).

Esta facultad, de acuerdo con documentos que reposan en la Dirección Académica, se propone preparar a un educador con un sentido de búsqueda permanente del saber, creativo y flexible ante el cambio que sea capaz de orientar su acción educativa en función de criterios éticos trascendentales que guíen su comportamiento y le den sentido a su misión profesional futura, enfrentar los retos de transformación necesarios en su práctica educativa y social, investigar y promover nuevas acciones sobre su entorno inmediato, y facilitar, a través del diálogo, el proceso de aprendizaje. Asimismo, se espera que este docente cuente con una clara identidad profesional y personal que le oriente en la difícil labor de educar las nuevas generaciones.

La facultad, conforme con la información publicada en su página web, se plantea como misión:

Ser una institución Nacional Autónoma de servicio educativo a la sociedad, que tiene como objetivo, preparar el capital intelectual en el área de educación, mediante la producción, facilitación y reafirmación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, para formar con la más alta calidad, educadores competentes, que ostenten valores éticos y morales, y se desempeñen exitosamente en el campo de la educación. (Facultad de Ciencias de la Educación, s.f.c)

En la misma página web, y de manera coherente con su misión, ésta se plantea como visión:

Ser un espacio para la construcción, asimilación y divulgación del conocimiento científico y humanístico en la docencia directa y de apoyo, para generar cambios reactivos de transformación social a nivel local, regional y nacional; constructora y revitalizadora de los valores humanos en un mundo globalizado, competitivo, con crisis de crecimiento económico, ambiental, cultural y ético. Ser también un espacio de intereses espirituales compartidos en los miembros de la comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permiten lograr los fines trascendentes de las personas y el desarrollo sustentado y sustentable del país.

(Facultad de Ciencias de la Educación, Misión y visión, s.f.c)

Actualmente, esta facultad atiende 6.000 estudiantes aproximadamente en tres turnos. La mayoría de estos estudiantes son de escasos recursos económicos y provenientes de diferentes partes del país, especialmente del centro. Hasta el momento, los bachilleres ingresan por asignaciones de cupos hechas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), por méritos académicos, culturales, deportivos, gremiales y pruebas de admisión interna. Los estudiantes pueden elegir especializarse entre 16 menciones; a saber, Biología, Ciencias Sociales, Educación Física, Deportes y Recreación, Educación Inicial, Educación Integral, Educación Musical, Educación para el Trabajo, Física, Francés, Inglés, Informática, Lenguaje y Literatura, Matemática, Orientación y Química. Los egresados cuentan con un abanico de opciones para cursar estudios de postgrado, pues la Facultad ofrece maestrías, especializaciones y doctorado (Facultad de Ciencias de la Educación, s.f.d).

Los estudiantes deben, durante los dos primeros semestres de la carrera, decidir cuál de las especialidades tomar para completar su formación docente. Con

excepción de las menciones Matemática; Informática y Lengua y Literatura, todas las menciones seleccionan a sus estudiantes a través de un proceso de admisión que contempla evaluaciones de conocimiento y aptitudes hacia el área específica de profesionalización. Es en el tercer semestre de la carrera que los estudiantes, luego de dicho proceso de selección, comienzan a tomar asignaturas de formación pedagógica concernientes a la especialidad seleccionada.

Esta facultad cuenta con una amplia plantilla de docentes calificados y comprometidos con su labor docente y de investigación. La misma cuenta con 1.112, de los cuales 427 son docentes ordinarios y 685 son docentes contratados (Universidad de Carabobo, 2014a). Por otra parte, cada uno de los departamentos, oficinas y otras dependencias de la facultad cuentan con suficiente personal administrativo, 122 activos, y personal obrero, 25 activos y uno contratado, para llevar a cabo sus labores y lograr el buen funcionamiento de los mismos (Universidad de Carabobo, 2014a).

En esta facultad, las actividades se desarrollan en un edificio de cuatro pisos dividido en alas norte y sur. Este edificio cuenta con 11 aulas ubicadas en planta baja, 60 aulas en los pisos 1 y 2, 18 salones de clase en el tercer piso, 8 laboratorios de computación y tres laboratorios de idiomas para los estudiantes de inglés y francés, dos aulas de arte, dos aulas de audición y una de expresión corporal. Tales aulas de clase son de diversos tamaños, están debidamente equipadas con acondicionadores de aire, televisores y pizarras acrílicas, y se utilizan de acuerdo a las necesidades profesionales de las diferentes menciones de la licenciatura en educación y las diferentes actividades del Área de Estudio de Postgrado de esta Facultad.

Los estudiantes de esta institución tienen a su disposición una biblioteca central. La misma se actualiza y se nutre cada semestre a través de un programa de donaciones hechas por los estudiantes graduandos de las diferentes menciones. Para estas donaciones tales estudiantes deben elegir el libro a donar de una lista de requerimientos hechas por la Dirección de Biblioteca. Es importante destacar que los estudiantes cuentan con un laboratorio de computación con conexión a Internet, debidamente equipado, dentro de la biblioteca central. Adicionalmente, están abiertas para el uso de los estudiantes bibliotecas especializadas en cada Departamento y en el Área de Estudios de Postgrado, donde también se atienden a los estudiantes de pregrado en un horario especial.

*Escenario de Trabajo de la Autora*

El Departamento de Idiomas Modernos, al cual está adscrita la investigadora, tiene a su cargo la formación de estudiantes en dos menciones: inglés y francés. Estas menciones se administran de forma independiente y no comparten docentes. Dadas las exigencias actuales con respecto al dominio de un idioma tanto en el ámbito académico como en el laboral, este departamento se propone satisfacer las necesidades de disciplinar y tecnificar la enseñanza de una lengua extranjera, logrando en los estudiantes el desarrollo de las capacidades intelectuales de análisis crítico y habilidades lingüísticas para el uso correcto de la lengua extranjera.

(Facultad de Ciencias de la Educación, s.f.b)

La mención Francés es relativamente nueva. Sólo tiene 70 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: catorce estudiantes en el tercer semestre, diez estudiantes en el cuarto semestre, diez estudiantes en el quinto semestre, doce

estudiantes en el séptimo semestre, quince estudiantes en el octavo semestre y nueve estudiantes en el noveno semestre. De acuerdo a los datos provistos por la Oficina Sectorial de Control de Estudios, la mención Inglés, a diferencia de Francés, cuenta con un número mayor de estudiantes: 523 estudiantes distribuidos desde el tercer al décimo semestre.

Entre las asignaturas que deben cursar y aprobar los estudiantes de docencia se encuentran las asignaturas del eje de investigación. Estas asignaturas son comunes para todas las menciones, pero son administradas por cada Departamento con el fin de garantizarle a los estudiantes profesores y tutores especialistas en su área de profesionalización.

La Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras es una unidad académico-administrativa adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta cátedra administra cuatro asignaturas. De acuerdo con lo estipulado en el artículo 10, Título II, Capítulo I del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad, el eje curricular de investigación está conformado por el Módulo: Técnicas Documentales correspondiente al componente de formación general y tres asignaturas del componente de formación pedagógica: Investigación Educativa, Seminario: Proyecto de Investigación, y Trabajo Especial de Grado.

La cátedra tiene como misión planificar, ejecutar y evaluar los planes de enseñanza y los enfoques didácticos a implementarse en el módulo del componente de formación general y en las tres asignaturas del componente de formación pedagógica que conforman el eje curricular de investigación promover la realización

de investigaciones por parte de los estudiantes de las menciones Inglés y Francés sobre problemáticas identificadas en contextos socio-educativos locales, regionales y nacionales, así como difundir los logros y avances producidos en cada una de las investigaciones realizadas (Fernández e Hidalgo, 2006).

Asimismo, su visión es ser una unidad de apoyo para los estudiantes - investigadores en su proceso de formación general y pedagógica a través del desarrollo de competencias básicas, genéricas y técnicas en el área de la enseñanza o adquisición del inglés o del francés como lengua extranjera con la finalidad de crear productos investigativos en el campo de la investigación educativa (Fernández e Hidalgo, 2006).

La Oficina Sectorial de Asuntos Estudiantiles cada semestre envía una matriz con el número aproximado de estudiantes por asignaturas para que cada Cátedra pueda planificar el semestre siguiente no sólo en cuanto a la actividad docente en función de los contenidos programáticos, sino también para prever la contratación de docentes de ser necesario. No obstante, la Cátedra recibe en las cuatro asignaturas del eje curricular alrededor de 240 estudiantes: 75 estudiantes en el Módulo: Técnicas Documentales, 60 estudiantes en la asignatura Investigación Educativa, 70 estudiantes en la asignatura Seminario: Proyecto de Investigación y 50 estudiantes en la asignatura Trabajo Especial de Grado.

#### *El Rol de la Autora*

La investigadora forma parte de la plantilla docente de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, específicamente de la mención Inglés.

Para el dictado de esta asignatura, los docentes de la cátedra preparan planes de trabajo y evaluación apegados a los contenidos programáticos para cada una de las asignaturas. Adicionalmente, la jefatura de la cátedra asigna un coordinador por asignatura. Esta coordinación debe velar por el cumplimiento de los planes entregados a los estudiantes y de la elaboración de los instrumentos de evaluación. Asimismo, los docentes de las asignaturas Seminario: Proyecto de Investigación y Trabajo Especial de Grado deben organizar jornadas de divulgación de los productos investigativos. Tales jornadas no sólo se hacen con la finalidad de dar a conocer los estudios investigativos en proceso o culminados por los estudiantes, sino que representan una manera de estimularlos a involucrarse más en la cultura investigativa de su área de especialización y a valorar la importancia de desempeñar su rol de docente investigador.

Desde hace tres años la autora de este Practicum se desempeña como docente de dos de las asignaturas preparatorias al Trabajo Especial de Grado, específicamente, Investigación Educativa y Seminario: Proyecto de Investigación. Entre las funciones que deben cumplir los docentes de la cátedra que dictan las asignaturas mencionadas anteriormente, establecidas en el manual de procedimientos de la cátedra (Fernández e Hidalgo, 2006), se encuentran las siguientes:

Elaborar los cronogramas y planes de evaluación, así como también diseñar dossiers de materiales a utilizar para el dictado de las clases. Esto requiere de elaborar y actualizar la bibliografía cada semestre de ser necesario.

Planificar y dictar los contenidos programáticos de las asignaturas asignadas para el semestre.

Asesorar a los estudiantes de manera presencial y virtual dependiendo de los recursos disponibles y las necesidades del momento.

Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación para cada una de las asignaturas de la cátedra.

Organizar jornadas de divulgación de los productos investigativos de los estudiantes. Estas jornadas se preparan para la presentación de los Trabajos Especiales de Grado ya terminados y la presentación de los avances de los Proyectos de Investigación.

Coordinar una de las asignaturas de la Cátedra y reportar cada quince días las actividades efectivamente realizadas y diseñar correctivos para las que no hayan podido cumplirse.

## Capítulo 2: Estudio del Problema

### *Enunciado del problema*

El problema a resolver en este Practicum es el poco uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de docencia en la elaboración del proyecto de investigación.

### *Descripción del problema*

En la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad, los estudiantes del Seminario: Proyecto de Investigación se han encontrado con la dificultad de iniciar y llevar a cabo estudios de investigación para obtener su grado académico. En el dictado de las clases, se ha observado que una de las principales dificultades exhibida por los estudiantes es encontrar un problema o fenómeno a investigar. Asimismo, en entrevista a los docentes que dictan este seminario y Trabajo Especial de grado, tres de los cuatro entrevistados coinciden en que los estudiantes no poseen una formación sólida de las asignaturas preparatorias al Proyecto de Investigación; los cuatro docentes aseguran que los estudiantes no poseen habilidades comunicativas oral y escrita; y no son capaces de transferir los conocimientos obtenidos a lo largo de su carrera para hacer investigación del nivel requerido.

Tamayo (2007) plantea que no se realiza verdadera investigación cuando sólo se confirma o recopila información acerca de algo que ya ha sido estudiado o escrito, y es precisamente esto lo que estos estudiantes hacen cuando les llega el momento de realizar una investigación, tal como reportan sus profesores. Este autor también

afirma que un verdadero investigador planifica una metodología a seguir, recoge, registra y analiza los datos que ha obtenido, utilizando para ello instrumentos ya diseñados o creados ad hoc. Desafortunadamente, para muchos de los estudiantes que la Cátedra atiende, seguir una metodología, diseñar instrumentos, redactar el informe final, entre otras, parecen tareas imposibles de llevar a cabo y sólo se limitan a “cortar y pegar” información a menudo inconexa e incoherente entre sí. De acuerdo a los cuatro docentes entrevistados, los estudiantes sólo presentan la información como la encuentran en diferentes tipos de documentos; es decir, no procesan la información que obtienen de los mismos; no establecen relaciones ni hacen comparaciones entre las teorías ya estudiadas y las nuevas, entre investigadores y sus estudios empíricos, entre otros. En consecuencia, hacen entrega de informes con debilidades no sólo de tipo metodológico, sino de tipo escritural y de contenido.

Lo antes expuesto es una situación importante de atender considerando que uno de los roles del educador es el de investigador. Para ello, el docente debe no sólo observar o darse cuenta que debe profundizar en su preparación intelectual y profesional, sino llevar a cabo una serie de operaciones mentales que le permitan clasificar, explicar y resolver dificultades en su aula de clase, y en algunos casos divulgar sus experiencias y descubrimientos, y compartir los mismos con otros investigadores y docentes con la finalidad de mejorar e innovar en el campo de la educación.

La Facultad de Ciencias de la Educación expone, en documento archivado en la Dirección Académica, que el egresado desarrolla su perfil como Licenciado en Educación desempeñándose en los ámbitos de formación general, pedagógica,

especializada y práctica profesional con la inclusión del servicio comunitario (De Cambo, Ramírez, Mayz, Yassir y Liccioni, 2002). El perfil que yace en este documento responde a las políticas de formación docente en el país, así como también a las Políticas Institucionales en Materia Curricular sancionadas por el Consejo Universitario en las que se contemplan las áreas de Formación Profesional, Ética y Bioética, Formación Sociopolítica, Educación en Salud Integral y Cultura, haciéndose particular énfasis en la investigación y la extensión como estrategias de formación.

Para efectos de este estudio, la autora destacará únicamente las competencias que los estudiantes de docencia deben desarrollar en el área de investigación y las tocantes a la producción escrita con propósitos de divulgación de tales productos investigativos, conforme a lo estipulado en el perfil del egresado:

Demostrar, de manera creativa, dominio en la producción de textos orales y escritos en la lengua castellana.

Utilizar, con precisión y creatividad, nuevas tecnologías de información y medios de comunicación como herramientas de trabajo en actividades de investigación y docencia.

Aplicar, de manera sistemática, criterios técnicos documentales en el procesamiento de información y elaboración de informes.

Cultivar, reflexiva y analíticamente, actividades que le permiten conocer sus debilidades y fortalezas en su relación consigo mismo, con los demás y el entorno, en busca de un bienestar y su desarrollo armónico integral.

Ensayar, de forma creativa, estrategias de acción para el abordaje de problemas que se evidencien en contextos educativos.

Diseñar, de manera racional, creativa y sistemática proyectos de investigación educativa con base en enfoques metodológicos que faciliten la incorporación de alternativas de acción o propuestas en la solución de problemas socio-educativos propios del área específica de formación. (De Cambo, Ramírez, Mayz, Yassir y Liccioni, 2002, p. 3)

Lo anteriormente expuesto indica que el egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de cualquier área específica de formación, debe desarrollar competencias de alto nivel. La autora ha notado con preocupación que, de acuerdo a lo expresado por los docentes entrevistados, los estudiantes de noveno y décimo semestres del período lectivo 2-2013 (Septiembre 2013 – agosto 2014) aún no han desarrollado estas competencias. Parece difícil aceptar que estudiantes en la última etapa de su carrera docente aún no consideren importante prepararse para cumplir a cabalidad su rol de investigador. Ante la pregunta directa a los estudiantes sobre su perfil de egreso, ellos han sido muy sinceros al admitir creer que la realización de un trabajo especial de grado es sólo un requisito para egresar.

A menudo resulta sorprendente que los estudiantes, habiendo recibido los fundamentos básicos del proceso de investigación, propongan soluciones a problemas que se han *inventado* como un posible estudio de investigación. Las primeras preguntas que les hace el docente cuando ellos plantean su *problema* de investigación son ¿cómo surgió el problema de investigación?; ¿qué instrumento o instrumentos se aplicaron para corroborar que el problema es real?, ¿qué criterios

utilizaron para diseñar tal instrumento?, entre otras. Estas preguntas muy a menudo son respondidas con un “no sé qué investigar”, “no sé por dónde empezar”, “no aplicamos ningún instrumento”, “yo sé que los estudiantes tienen tal problema por lo que no necesito aplicar un instrumento”, “no sabía que debía utilizar criterios para elaborar un instrumento”, entre otros. Estas respuestas indican entonces que los conocimientos de estos estudiantes no son sólidos, y, más importante aún, no cuentan con herramientas para desempeñar este rol. Asimismo, la autora se pregunta si el docente, durante los inicios de la búsqueda de un problema de investigación, hace énfasis en cuáles deben ser los primeros pasos que debe dar todo investigador.

En el caso particular de los estudiantes que atiende la cátedra de Investigación del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad, cuentan con tres asignaturas de preparación que ofrece la cátedra para desarrollar el Trabajo Especial de Grado. Tanto para los docentes de metodología de investigación como de otras áreas estas tres asignaturas representan suficiente información teórica y práctica sobre cómo hacer investigación educativa. La mayoría de los docentes de la cátedra de Investigación expresaron en la entrevista que consideran que es la insuficiente preparación de los estudiantes, y no los contenidos programáticos o la práctica pedagógica, lo que no ha permitido que los estudiantes se formen como investigadores.

De acuerdo a estudios realizados como el de Lanchipa (2009), es un común denominador considerar como obstáculo para la actividad investigativa la deficiente formación de los estudiantes. Este autor afirma que en una universidad peruana los estudiantes no han desarrollado las habilidades intelectuales necesarias para realizar

investigación debido a que éstos no poseen conocimientos sólidos adquiridos en niveles educativos inferiores. En el contexto venezolano, Linares (2006) señala que diferentes investigadores (Rodríguez, 1994; Mejías, 2005; Ríos, 1991; citados en Linares, 2006) han encontrado que los estudiantes egresan de las escuelas sin haber alcanzado el desarrollo óptimo de sus potencialidades cognoscitivas y con bajo rendimiento académico, así como también en las asignaturas se hace énfasis en la memorización de los contenidos y no se promueve el uso de estrategias de aprendizaje para procesar la información que obtienen a través de la lectura.

Si es como se expone anteriormente, parece importante evaluar las dos caras de la moneda en el contexto educativo objeto de estudio. Es decir, desde la perspectiva de la práctica pedagógica y didáctica, surgen las siguientes interrogantes: ¿las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de las diferentes asignaturas clave han efectivamente promovido el desarrollo de las competencias investigativas?, ¿podrán los docentes transmitir este conocimiento o, al menos, comunicar la importancia de cumplir con el rol de investigador cuando ejercen su función de tutores? Ahora bien, desde la posición de los estudiantes, como investigadora me pregunto: ¿el conocimiento recibido y aprendido en las diferentes asignaturas de la especialidad (lingüística aplicada, fonética y fonología del inglés, gramática comunicativa del inglés, morfosintaxis del inglés, pedagogía de la gramática inglesa, lectura y composición de textos escritos en inglés, didáctica del inglés como lengua extranjera, entre otras) ha sido aplicado efectivamente por los estudiantes para desarrollar sus investigaciones?, ¿cuáles son las debilidades en la formación académica de los estudiantes que no les permite desempeñarse

apropiadamente en su rol de investigador?, ¿conocen estos estudiantes cuáles son sus roles como docentes?, ¿se motiva a los estudiantes a explorar sus capacidades para cumplir su rol de investigador en las diferentes asignaturas de la carrera?

La situación antes descrita ha tratado de resolverse a través de cambios en la organización de los contenidos programáticos, en las características de los informes a presentar producto del proceso de investigación dependiendo de los requerimientos de las asignaturas preparatorias, y en los lapsos asignados para la realización de las tareas. Estas soluciones han sido promovidas por la docente jefe de la cátedra con la creencia de que las demás asignaturas les proveerán de las herramientas que necesitan para desenvolverse en las asignaturas del eje de investigación. Los cuatro docentes de la cátedra, de acuerdo a lo expresado en la entrevista, creen que los estudiantes no dedican suficiente tiempo al Seminario: Proyecto de Investigación debido a que deben cursar otras cinco asignaturas en el mismo semestre; es decir, además de cursar el Seminario: Proyecto de Investigación, donde inician su trabajo especial de grado, estos estudiantes deben dedicar tiempo para asistir, preparar materiales de clase y evaluaciones de asignaturas como evaluación de inglés como lengua extranjera, práctica profesional II y completar el servicio comunitario.

Los docentes de la cátedra estiman que ninguna de estas soluciones ha sido efectiva debido a que las actividades propuestas por los docentes de las diferentes asignaturas no promueven la investigación científica.

#### *Documentación del Problema*

En un principio los datos acerca de la existencia del problema objeto de estudio se apoyaron en las calificaciones obtenidas por parte de los estudiantes en el

primer informe escrito que deben entregar en el Seminario: Proyecto de Investigación. Este primer informe representa un avance del Capítulo 1 del proyecto en el cual deben plantear y formular el problema o describir el fenómeno a investigar.

Los resultados que arrojó la revisión de los primeros nueve informes, entregados por parte de los 18 estudiantes que conforman una sección del Seminario: Proyecto de Investigación, al aplicárseles el instrumento de evaluación para esta parte del mismo, sólo uno obtuvo una nota aprobatoria baja. El resto de los estudiantes no alcanzaron esa nota mínima aprobatoria por dos y tres puntos. En este informe, por exigencias de la cátedra, se evalúa no sólo la información pertinente y necesaria para plantear y formular un problema o fenómeno de investigación, sino que también se evalúan aspectos formales tales como ortografía, redacción, citación de fuentes en el texto, lista de referencias; es decir, el uso apropiado de las normas de publicación y estilo de la APA.

Para la evaluación de los elementos propios para formular un problema de investigación se aplicó un instrumento diseñado con escala tipo Likert (Anexo A) elaborada en el 2008 por los docentes de la Cátedra. Este instrumento consta de 20 ítems con un valor en números asignados a cada escala; es decir, Excelente = 1 punto; Bueno = 0,75 puntos, Regular = 0,5 puntos; y Deficiente = 0 puntos. Aunque este instrumento no está dividido en categorías o secciones, se concibió considerando que la producción de este apartado incluya la información mínima requerida para plantear el problema objeto de estudio por parte de los estudiantes; a saber, contextualización de la situación problema en el marco de la enseñanza y

aprendizaje, evidencias de revisión de trabajos empíricos anteriores, evidencia de consulta de teorías, reglamentos y normas institucionales, las interrogantes y/o hipótesis del estudio, entre otros.

La preocupación por el problema objeto de este estudio parte de la revisión de este primer informe. En tal revisión se evidenció las debilidades de los estudiantes para seleccionar y presentar información relevante, parafrasear, comparar situaciones, eventos, teorías, estudios, trasladar y/o aplicar información obtenida de sus fuentes documentales a su contexto objeto de estudio, establecer relaciones de causa/efecto, plantearse hipótesis a partir de revisión de la literatura, entre otras.

Ante estas evidencias, la autora de la presente investigación realizó una encuesta (Anexo B) a los 18 estudiantes para obtener información acerca de las estrategias utilizadas para la elaboración de ese primer avance escrito del capítulo 1 del proyecto. La misma constó de 20 preguntas dicotómicas y se adaptó a las primeras actividades a realizar en el Seminario de tal manera de conocer las estrategias utilizadas para llevar a cabo esta primera evaluación. Las estrategias de elaboración y organización, de acuerdo a la clasificación de Poggioli (2004), resultaron ser poco utilizadas por los estudiantes al momento de realizar la asignación descrita anteriormente. Es importante destacar que, al finalizar la encuesta, los participantes reconocieron que, a pesar de que conocen las estrategias cognitivas, no las usan con frecuencia.

De un total de 18 estudiantes encuestados, de la sección 11 del turno matutino, sólo 9 estudiantes (50%) resumieron con sus propias palabras, parafrasearon, infirieron y compararon, tres (17%) extrajeron conclusiones, cinco

(28%) relacionaron información nueva con la previa, establecieron relaciones de causa y efecto y se plantearon y verificaron hipótesis, y seis (33%) crearon analogías, agruparon, clasificaron y categorizaron al momento de realizar la asignación. La autora destacó las estrategias antes mencionadas, entre las empleadas por los estudiantes, debido a que el poco uso de las mismas puede traer como consecuencia la no aprobación y/o no culminación del proyecto al considerar que estas propician la activación de procesos cognoscitivos importantes involucrados en la realización de una investigación científica.

En la tabla 1 se presenta de forma más detallada los resultados de esta encuesta según el número de estudiantes que utilizaron las estrategias y el porcentaje que este número representa. Asimismo, en esta tabla se agruparon los ítems según la estrategia involucrada en cada uno de los mismos.

Tabla 1: Resultados del diagnóstico de uso de estrategias para realizar el primer informe escrito

Estrategia	Frecuencia	%
Resumir con palabras propias	9	50
Parafrasear	9	50
Inferir	9	50
Extraer conclusiones	3	17
Relacionar información nueva con la previa	5	28
Comparar	9	50
Establecer relaciones de causa y efecto	5	28
Predecir	4	22
Plantearse hipótesis	5	28
Verificar hipótesis	5	28
Crear analogías	6	33
Agrupar	6	33
Clasificar	6	33
Categorizar	6	33
Total (N)	18	100

Asimismo, en una conversación en clase, en la que se registró cada uno de los inconvenientes que mostraron y expresaron los estudiantes cuando se enfrentaron a esta primera parte del proceso de investigación, se revela que poseen conocimiento, están motivados a realizar la tarea; sin embargo, no saben cómo iniciar el proceso y, aunque contradictorio, no creen en sus capacidades para abordar “un área tan complicada como la investigación científica”.

Dado que para este estudio era igualmente importante diagnosticar si los estudiantes empleaban estrategias metacognoscitivas, la investigadora aplicó un instrumento denominado Inventario de Estrategias Metacognitivas (Anexo C). El mismo fue elaborado por O’neil y Abedi en el año 1996, traducido por Martínez en el año 2001 y con una adaptación lingüística de Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino (2012), quienes realizaron un estudio para medir la validez y confiabilidad de este inventario. Este constó de 20 ítems con escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: 1: nunca; 2: pocas veces; 3: regular; 4: muchas veces; 5: siempre.

Los resultados de este instrumento se presentan considerando las dos subescalas propuestas por Martínez (2001, citado en Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino, 2012). A continuación, la tabla 2 ilustra los resultados obtenidos a partir de este instrumento.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas antes del plan instruccional.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	
Planificación	18	12	29	21,17	3,959
Control y Evaluación	18	14	28	21,33	3,630
Calificación total	18	26	57	42,50	7,540
N válido (por lista)	18				

De los resultados obtenidos de la aplicación de este inventario, la autora encontró que tanto en la sub-escala de planificación como en la de control y evaluación los estudiantes tendieron a reportar hacer un uso poco frecuente (regular, pocas veces y nunca) de estrategias metacognitivas. Los datos de la tabla muestran semejanzas en las medias obtenidas en cada dimensión, y, tanto los puntajes mínimos y máximos resultantes en cada sub-escala muestran un nivel bajo de desarrollo de estas estrategias.

Los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos aplicados evidencian la necesidad de activar el uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en función de alcanzar los objetivos propuestos por la asignatura en la elaboración del proyecto de investigación; es decir, el desarrollo de habilidades investigativas.

#### *Análisis de las causas*

Luego de observar, revisar el primer informe escrito por los estudiantes y escuchar los comentarios de los estudiantes y profesores de las diferentes asignaturas acerca de sus debilidades en éstas, y analizar los resultados de los diferentes instrumentos aplicados, se puede enumerar las siguientes posibles causas a la situación problema objeto de este estudio:

1. Los estudiantes alegan que las asignaturas preparatorias a Trabajo Especial de Grado no están bien ubicadas en el pensum de estudios, pues la actual ubicación no permite la aplicación inmediata de los nuevos conocimientos adquiridos en tales asignaturas preparatorias. Las mismas se ubican en el tercer, séptimo, noveno y décimo semestre. Morillo (2011), en su estudio doctoral realizado en la misma

Universidad con estudiantes de otra mención, afirma que esta situación tiene como consecuencia la repetición de los contenidos programáticos de asignaturas dictadas en semestres anteriores lo que se traduce en un retraso tanto para los docentes como para el estudiantado. En consecuencia, no se desarrollan competencias suficientes en el área de investigación.

2. Aunque no lo plantean como un problema importante, los estudiantes reconocen que desconocen que uno de sus roles como educadores es el de investigador. A menudo, estos estudiantes, quienes ya ejercen sus funciones docentes en instituciones públicas y privadas, sienten que ya ellos manejan los conocimientos que sus estudiantes necesitan; por lo tanto, no requerirán de la investigación como una alternativa valiosa y confiable para mejorar su labor docente y hacer importantes aportes. Cabe preguntarse, entonces, qué se hace en las asignaturas preparatorias y en otras asignaturas de la carrera tales como Pedagogía, Didáctica, Ética del Educador, entre otras, con relación al rol del docente como investigador. El desconocimiento de éste como una de sus funciones le hace creer al estudiante que la información que recibe en las asignaturas de investigación es inútil o se traduce simplemente en un requisito más para egresar.

3. La mayoría de los estudiantes no tienen hábitos de lectura por lo que su comprensión de la lectura y su producción escrita son muy limitadas. De acuerdo a estudios realizados por investigadores en el contexto de las universidades venezolanas, Caldera y Bermúdez (2007) hacen énfasis en la importancia de desarrollar estrategias de lectura y escritura en las instituciones de nivel superior. Para estos autores, en la realidad de las universidades nacionales el estudiantado no

posee estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que le permitan el uso eficaz de la comunicación de manera escrita. Las debilidades en la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios es una preocupación en otros países, según lo reportado por Greybeck (s.f.), quien acota que la falta de dominio de estas destrezas depende de la calidad de la formación básica escolar recibida.

Esta situación, en el caso particular de la investigación, resulta una debilidad importante pues si no se es capaz de procesar apropiadamente la información que se obtiene en pro de documentar teórica y empíricamente la investigación, los estudiantes no podrán expresar de manera clara y precisa sus planteamientos o ideas de un problema de investigación. Ahora bien, ¿Cómo pueden las asignaturas del eje de investigación subsanar debilidades tales como la falta de hábitos de lectura y la deficiente producción escrita que debieron adquirirse en otros niveles educativos?

4. Los estudiantes no hacen uso de estrategias de aprendizaje cognoscitivas y metacognoscitivas de manera frecuente y sistemática. Una de las consideraciones hechas por parte de los docentes entrevistados es que los estudiantes evidencian en sus escritos que no han procesado la información de manera adecuada. Colmenarez (2008), en un estudio para proponer el diseño de un plan de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para desarrollar el Trabajo Especial de Grado dirigido a los estudiantes de postgrado de una maestría de la Universidad Nacional Abierta, señala que los estudiantes, debido a sus debilidades en su formación académica, enfrentan dificultades para realizar una investigación al ésta requerir, entre otras exigencias, el dominio de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para llevar a cabo el proceso investigativo.

5. Los estudiantes subestiman sus capacidades para ejercer su rol de investigador.

Las posibles causas al problema antes mencionadas son todas faltas o carencias que tienen los estudiantes al momento de ejercer su rol de docente-investigador. No obstante, vale la pena preguntarse si algunas de las causas son faltas imputables a los docentes de tales asignaturas preparatorias pues es necesario hacer los correctivos en pro de la solución del problema.

En una primera observación a los docentes de las asignaturas preparatorias, la autora notó que:

1. no se insta a los estudiantes a hacer la investigación documental por su cuenta, sino que se preparan especies de “recetarios de cocina” que harán del proceso de investigación una tarea sencilla;
2. no se procura verdadera aplicación de la teoría en la práctica por parte de los docentes, de tal manera que los estudiantes puedan utilizarlo y vincularlo a una situación de enseñanza o aprendizaje para así plantearse y formularse un problema de investigación genuino; y
3. a menudo, cuando para los estudiantes parece misión imposible plantearse un problema de investigación, un docente se lo da y le dice como orientar su proceso de investigación. Esta última resulta problemática cuando se enfrentan a su tutor.

Adicionalmente a lo antes expuesto con relación a las capacidades de los estudiantes y el abordaje de las dificultades de los estudiantes por parte del docente de las asignaturas preparatorias, es importante mencionar que los estudiantes cuando

toman la asignatura Trabajo Especial de Grado cuentan con un docente para guiarlos metodológicamente y un tutor experto en el área a estudiar. La rigidez y las estrictas pautas a seguir con relación a los contenidos programáticos, la estructura del proyecto, las normas de presentación y la propuesta de investigación impuestas por sus tutores coartan sus capacidades creativas y los involucra con estudios que no les motiva o les resulta poco pertinente para sus intereses profesionales y de formación. En conversación sostenida con los estudiantes, los mismos expresaron sin ningún tipo de prudencia lo que sienten mientras están siendo tutorados. Entre los comentarios más frecuentes se encuentran “los tutores no se ponen de acuerdo”, “el profesor quiere un tipo de investigación, pero el tutor dice que mi estudio se debe abordar de manera diferente”, entre otros. Tal como lo señala Rangel (s.f.), en un estudio realizado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, esta situación puede ser el resultado de la manera en la que tanto estudiantes como docentes conciben la investigación. De acuerdo a sus indagaciones:

... se observa el predominio de enfoques teórico-metodológicos rígidos que afectan tanto la actitud crítica y creativa de los estudiantes, como sus posibilidades de acción, creando dificultades en la elaboración de los proyectos e informes de investigación, en términos de su contenido y estructura, las normas de presentación y los instrumentos de evaluación. (p. 1)

Es posible que esta combinación de debilidades presentes en el proceso de realización de un estudio investigativo limite las posibilidades de lograr un buen equipo de investigación docente-tutor-estudiante. Ante esta problemática la autora de esta investigación parte de que los docentes de investigación

debemos dar herramientas para que los estudiantes investigadores enfrenten con éxito el proceso de investigación y aprendan a abordar y manejar con información y habilidades investigativas los actores involucrados en el mismo.

Al reflexionar sobre todas las causas aquí enumeradas y desglosadas desde la perspectiva del estudiante y desde la perspectiva del docente para tener una visión más clara de la situación objeto de estudio, la autora reconoce que la situación curricular y el desempeño docente deben ser objeto de otro estudio al tratarse de una situación que involucra varias aristas importantes y entes y organismos que exigen un abordaje distinto al que se le puede dar desde este Practicum. Es por ello que la autora únicamente se planteó resolver la situación producto del poco uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas por parte de los estudiantes.

#### *Relación del Problema con la Literatura*

En la búsqueda por comprender de qué manera la autora de este estudio podía intervenir pedagógicamente a los estudiantes del Seminario: Proyecto de Investigación y, así, guiarlos en la elaboración del Proyecto de Investigación, se examinaron no sólo diferentes investigaciones que abordaron problemáticas similares, sino también la literatura que versa sobre la enseñanza de metodología de investigación, teorías de aprendizaje, particularmente, la teoría cognitiva, así como también las bondades de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que favorecen el aprendizaje.

Investigadores a nivel nacional e internacional se han dado a la tarea de profundizar acerca de la pertinencia de formar investigadores en este nivel, de

describir las habilidades investigativas que debe poseer un investigador, y de describir las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas utilizadas por los estudiantes de pregrado y los tesisistas de los programas de postgrado.

Este interés podría tener sus orígenes no sólo en la necesidad de mejorar la calidad de los profesionales que forma cada institución, sino también en los criterios que se utilizan para prestigiar una casa de estudios universitarios. En los últimos cuatro años, como una forma de promover la excelencia y la calidad de la educación a nivel superior, se publica un ranking internacional de universidades por regiones, considerándose entre los indicadores para su ubicación la reputación académica en términos de producción investigativa, proporción de académicos con doctorados o PhD como forma de medir indirectamente la preocupación por la investigación, publicaciones científicas por académico, citas por publicación, impacto online, entre otros (QS University Rankings: Latin America, 2014). Sin duda alguna, la investigación como objeto de estudio ha cobrado gran relevancia en los últimos años, toda vez que la calidad de los estudios y casas de estudios de nivel superior viene dada por la cantidad y calidad de la producción intelectual de dichas instituciones.

En un principio, la autora se encontró con posiciones encontradas con relación a la formación en investigación de los estudiantes de pregrado. La primera posición compartida por varios investigadores en el ámbito internacional es que en pregrado no se realiza investigación, la universidad no forma a sus estudiantes para producir conocimiento. Ortiz (2010) señala que la universidad se ha encargado de enseñar a sus estudiantes a usar el conocimiento, en lugar de enseñarles a producirlo. Esto, de acuerdo con lo expuesto por la misma autora, posiblemente se debe a los

muchos factores (sociales, institucionales, didácticos y psicológicos) que intervienen en la formación de un investigador y en la realización de un estudio investigativo.

Asimismo, esta autora destaca la importancia de considerar la dimensión individual en los procesos de formación de un investigador debido a que esta dimensión exhibe las habilidades, las motivaciones, entre otros, que se convierte en la base para que toda actividad sea desarrollada de manera eficiente. Esta última afirmación le otorga importancia a las estrategias que el investigador utiliza, como característica individual, para abordar cada una de las tareas que conforman el proceso de investigación.

En ese mismo orden de ideas, al delinear la investigación en el pregrado, Ortiz (2010) caracteriza el trabajo especial de grado como esa primera investigación de un tesista que no surge de un proceso auténtico de aprendizaje, ni de necesidades reales y específicas de producción de conocimiento; no da respuestas a proyectos institucionales de investigación; no se realiza de la mano y guiatura de un investigador experimentado, por lo que generalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje se aborda desde enfoques tradicionales.

Montero (2009), en una investigación realizada en una universidad mexicana, se propuso conocer la opinión de los docentes o investigadores con relación a la enseñanza y formación de investigadores en el pregrado. Esta autora encontró opiniones opuestas. Con base en los resultados del estudio y las afirmaciones de los docentes, la investigación se posicionó de un lugar fundamental en los estudios de pregrado, puesto que los estudiantes pueden desarrollar los conocimientos, las actitudes y los valores que le permitirán transferir y aplicar lo aprendido en procesos

investigativos de mayor complejidad y compromiso. No obstante, de acuerdo con lo reportado por Montero, otros académicos participantes del estudio, consideran que en el pregrado no se logra y no es posible lograr la formación para la investigación, toda vez que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para realizarse los cuestionamientos propios de la investigación ni adquirir los compromisos que implica esta actividad.

Moreno (2005), en un estudio realizado en México acerca de la formación para la investigación, encontró una importante diferencia entre aprobar cursos o asignaturas de metodología y saber investigar. De acuerdo a sus hallazgos, la formación de investigadores realmente se realiza en los programas de estudios de postgrado mientras que esta formación a nivel de pregrado se limita al apoyo que ésta significa para la práctica profesional.

Una segunda posición señalada por los investigadores es el tutor y el modelo de investigador que este representa para los aprendices en esta área. En este sentido, para Ortiz (2010), la relación entre el estudiante investigador y el tutor resulta clave considerando que el primero imita y se identifica con ese ideal o modelo representado en su tutor. Así, el estudiante va modelando su comportamiento, y, por consiguiente, va desarrollando sus potencialidades. No obstante, a pesar de lo importante que es ese modelo, esta autora señala que, especialmente en el pregrado, las asignaturas de investigación son dictadas por docentes que dicen cómo se debe investigar, pero que no son verdaderos investigadores en la práctica. Esta situación se evidencia en la Universidad escenario de este estudio dado a que la mayoría de los docentes realizan investigaciones casi exclusivamente para ascender. Sólo aquellos

con grados doctorales o doctorantes parecen motivados a realizar investigaciones que representen avances y producción de conocimiento en el área de profesionalización.

Aldana (2012), como producto de sus investigaciones, señala que diferentes autores consideran que las universidades son las instituciones ideales para realizar investigación, y por ende, formar investigadores. Sin embargo, de manera contradictoria, esta autora ha encontrado que tanto estudiantes como docentes, aunque estos últimos en menor proporción, relacionan la actividad investigativa con el trabajo especial de grado específicamente; estos productos investigativos presentan debilidades a nivel teórico y metodológico; los estudiantes no publican sus trabajos; y, creen no haber aprendido cómo hacer una investigación cuando retoman esta actividad. Esta misma autora plantea que el pregrado no tiene como objetivo formar investigadores, pero sí debe preparar a un profesional con actitudes, creencias y valores hacia la actividad investigativa.

Como tercera posición, se encontró que para otros investigadores sí resulta pertinente formar para investigar en pregrado. Para Miyahira (2009), por ejemplo, a pesar de que los egresados de las universidades no harán de la investigación su actividad principal, estos deben ser capaces de llevar a cabo una cuando su contexto laboral así lo requiera. Al coincidir con este autor, se considera importante desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de pregrado.

En el contexto de la formación docente, en una investigación realizada en Venezuela, Sánchez (2004) afirma que “la función investigativa del docente está llamada a convertirse en una de sus herramientas básicas para alcanzar el éxito en su labor educativa; esta función contribuye al autoperfeccionamiento del docente, lo

prestigia y profesionaliza” (p. 10). La autora del presente estudio considera que al ser la función investigativa clave para el desarrollo y desenvolvimiento profesional y ser unos de los roles a lograr como parte de su perfil de egreso, la universidad debe procurar proveer a sus estudiantes de las herramientas necesarias para cumplir este rol en cualquiera de los contextos en el que se desenvuelva. En este sentido, se debe tener en cuenta que no hay fórmulas para enseñar a investigar, tal como señala Aldana (2012), a partir de sus estudios realizados.

Dado el hecho de no existir fórmulas para enseñar a investigar y las concurrentes debilidades tanto de estudiantes de pregrado como de postgrado, numerosos autores han tratado de conocer y explicar este fenómeno. Tal es el caso de Aguilar-Morales, García-Avendaño y Osorio-Gómez (2012), quienes producto de sus estudios, han establecido las siguientes dificultades para realizar investigación: las deficiencias académicas; la falta de habilidades que debieron enseñarse en el nivel medio, falta de desarrollo de una actitud científica en los estudiantes, la falta de hábitos de estudio, las dificultades metodológicas de los estudiantes para la elección del tema de investigación, para la recopilación de la información, y la selección de las fuentes.

En este sentido, Moreno (2003) ha realizado estudios sobre el desarrollo de habilidades al creer que éstas son fundamentales para aprender a investigar. Esta autora ha desglosado el perfil de habilidades investigativas en siete núcleos. El primero, “habilidades de percepción” incluye “sensibilidad a los fenómenos e intuición” (p. 90). El segundo núcleo denominado “habilidades instrumentales” implica el uso correcto de la lengua y operaciones cognitivas básicas (p.90). El tercer

grupo de habilidades se refiere a las “habilidades del pensamiento” tales como “pensar críticamente y pensar de manera autónoma” (p.90). El cuarto núcleo, “habilidades de construcción perceptual” agrupa acciones como “apropiar y reconstruir las ideas de otro, organizar, exponer y defender ideas, elaborar semánticamente un objeto de estudio” (pp. 90-91). El quinto grupo lista las “habilidades de construcción metodológica”; a saber, “construir el método de investigación, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información” (p.91) entre otras. Las “habilidades de construcción social del conocimiento”, el sexto grupo, incluyen “trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción del conocimiento” (p. 91). El séptimo y último grupo de habilidades destacan las “habilidades metacognitivas”, tales como “autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento” y “autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento” (p. 91), entre otras.

Este grupo de habilidades clasificadas por Moreno (2003), de alguna manera, requieren de un estudiante que haya desarrollado habilidades cognitivas y metacognitivas. Para el propósito de este estudio, la autora estima que los grupos de habilidades instrumentales y el de las habilidades del pensamiento pueden aclarar el panorama con miras a diseñar las actividades que permitirán el desarrollo de habilidades investigativas a través del uso eficiente de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Por lo tanto, se vislumbra como relevante el desarrollo de las habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas como parte del perfil del investigador. Con el desarrollo de estas habilidades, de acuerdo con Moreno, el estudiante será

capaz de relacionarse con el objeto de conocimiento de manera objetiva, autorregulará los procesos cognitivos, autocuestionará la idoneidad de las acciones tomadas, y autoevaluará la consistencia y validez del producto investigativo.

El desarrollo de estas habilidades se hace imperativo al considerarse importante la forma cómo surgen los problemas de investigación. Ysunza, Peñalva y Benavides (2009) definen la competencia investigativa como la capacidad creativa de los estudiantes investigadores para enfrentar problemas genuinos en su entorno laboral que deberán resolver sin esperar encontrar la solución en un libro texto. Su creatividad se consolidará a medida que define y delimita un problema, se plantea interrogantes, elabora hipótesis, realiza inferencias y selecciona instrumentos de recolección de datos.

Hasta ahora y considerando los planteamientos de todos estos autores, los docentes de metodología de investigación a nivel del pregrado universitario cuentan con argumentos suficientes para desarrollar habilidades investigativas en sus estudiantes. Si bien es cierto que estos estudiantes no están llamados a convertirse en expertos investigadores según lo reportado por los estudiosos aquí mencionados, es en este nivel donde se espera que el requisito final de egreso y titulación sea un semillero de formación de investigadores en su nivel más elemental.

Con respecto a la labor docente, Aguilar-Morales, García-Avendaño y Osorio-Gómez (2012) señalan que se ha criticado, entre varios aspectos, que los docentes carezcan de precisión de sus roles como asesores e investigadores, la falta de un programa para los docentes, la falta de habilidades del docente para integrar de forma activa al estudiante en la producción intelectual. Estos mismos autores

también han establecido las debilidades con relación a los planes y programas. Entre las principales debilidades destacan la falta de vinculación entre la docencia y la investigación, y la falta de programas para desarrollar habilidades investigativas desde el pregrado. Asimismo, estos autores presentan las principales dificultades reportadas por los asesores de trabajos de investigación entre las que destacan:

Falta de habilidades básicas (redacción, comprensión de textos, análisis de información, errores de ortografía, escasos hábitos de lectura, dificultades para el seguimiento de instrucciones); falta de habilidades de investigación para buscar información, seleccionar el problema de investigación, localizar fuentes bibliográficas, diversificar sus fuentes o referencias, uso de fuentes confiables, realizar afirmaciones con la debida referencia, evitar las generalizaciones excesivas, citar fuentes; problemas actitudinales (plagio); problemas de asistencia y puntualidad; cargas de trabajo de otras asignaturas. (p. 151)

En concordancia con lo antes expuesto, se presentan autores quienes han indagado sobre la pertinencia de los programas y planes de clase. Para Barrera (2007), la enseñanza de la investigación se basa en la promoción y desarrollo de habilidades y actitudes características de la mentalidad científica y de estar conscientes de las limitaciones y del conocimiento que se posee. Esta afirmación refuerza la necesidad de diseñar planes de clase cónsonos con las características de un investigador. Este mismo autor, luego de llevar a cabo una experiencia educativa, concluyó que el desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes no sólo logra buenos resultados cuantitativos y cualitativos, sino que también motiva a los estudiantes en el estudio de su área de profesionalización. No obstante, este

investigador también encontró una resistencia por parte de los docentes a cambiar sus esquemas tradicionales de enseñanza.

Todo lo antes expuesto lleva a reflexionar sobre las posibilidades de estudiantes universitarios con las carencias reportadas por los investigadores de aprehender el proceso de investigación científica. Moreno (2005) presenta una ubicación en los niveles educativos de la formación de investigadores y de la formación para la investigación. Esta autora señala que la formación para la investigación debe iniciarse en la etapa básica con el propósito de fomentar el aprendizaje de esquemas de pensamiento y de acción, y, a nivel de pregrado, debe continuar desarrollándose la formación para la investigación como tarea que coadyuva la ejecución de la práctica profesional. Para esta autora la formación del investigador verdaderamente se realiza en los programas de postgrados. En consecuencia, parece oportuno, aun cuando los estudiantes objeto de este estudio se encuentran en la penúltima etapa de la licenciatura, diseñar una intervención pedagógica para ayudarlos a formarse para la investigación.

De ahí que la autora de este Practicum se propuso estudiar lo que ofrecen las teorías de aprendizaje para, en alguna medida, subsanar las debilidades de estudiantes universitarios en su rol de investigadores. Es imprescindible, en consecuencia, hacer referencia a las teorías que, de alguna u otra forma, pueden optimizar la labor del docente investigador en su proceso de enseñanza.

Adicionalmente, a partir de la importancia que los estudiosos han centrado en las habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas, se evaluó la posibilidad de encontrar soluciones en la teoría cognoscitiva, más específicamente en las estrategias

cognoscitivas y metacognoscitivas. Es importante destacar que la autora de este estudio no se propone enseñar las estrategias arriba mencionadas. Esto se debe a que los estudiantes objeto de investigación tienen formación y conocimientos sobre ellas obtenidos de las asignaturas Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos y Psicología Educativa. La autora, ante lo anteriormente expuesto, consideró que un entrenamiento basado en actividades que promuevan y/o activen el empleo de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, podría tener resultados positivos en el aprendizaje del proceso de investigación.

Al valorar los resultados obtenidos en diferentes estudios con respecto al efecto del uso de estas estrategias para cualquier tipo de aprendizaje, la autora a continuación presenta diferentes posiciones teóricas en torno al enfoque cognitivo, relacionadas con las estrategias de aprendizaje al considerar, para efectos de este Practicum, que es a partir de ellas, más específicamente, de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que se puede lograr iniciar a los estudiantes de pregrado en el complejo mundo de la investigación.

En este sentido, Genovard (1990, citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999) señaló que una estrategia involucra una serie de pasos que son dirigidos de manera consciente a la prosecución de un objetivo. Beltrán (1993) afirma que el estudiante controla las estrategias de aprendizaje, que el empleo de una estrategia u otra por parte del aprendiz es consciente y planificado al considerar la actividad a realizar. Entre las características más resaltantes de las estrategias de aprendizaje, Pozo y Postigo (1993, citados en Valle, Barca, González y Núñez, 1999) señalan que el uso de una estrategia no es automático y requiere que el estudiante revise tanto los

recursos como las capacidades de las que dispone para abordar cualquier tarea. En consecuencia, se puede afirmar que el aprendiz debe ser un actor activo en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Poggioli (2004), el enfoque cognitivo considera que el aprendizaje es un proceso mental activo en el que se construyen y modifican las estructuras mentales utilizando el conocimiento previo; que el aprendizaje no depende de elementos externos, tales como los docentes, los objetivos y los contenidos, sino más bien del tipo de información recibida y a la forma como tal información es procesada y organizada en nuestra memoria de tal forma que pueda ser recuperada cuando se necesite. Estos supuestos cognitivos resultan relevantes cuando se enseña a investigar dado que los estudiantes investigadores requieren de procesos mentales y elaboraciones apropiadas para lograr las metas.

Si se toman en cuenta las consideraciones teóricas de Ausubel, Novak y Hanesian (1990), la autora de esta investigación estima que en el área de la enseñanza del proceso de investigación, el aprendizaje se logra por recepción y por descubrimiento. Indudablemente los tesisistas durante el proceso investigativo adquieren conocimientos nuevos y le proveen de significados a través de las representaciones, los conceptos y las proposiciones. Es así como, en el contexto de enseñanza universitaria, se estimula la reflexión sobre la información para darle significado al aprendizaje. Labatut (2004), a partir de autores como Coll, Palacios y Marchesi (1996), señala que para que el estudiante logre un aprendizaje significativo se requiere de tres condiciones; a saber:

1) El material que va a ser aprendido debe ser potencialmente significativo, para poder relacionarlo con las ideas relevantes que el sujeto posee; 2) la estructura cognitiva previa del sujeto debe tener las ideas relevantes necesarias, para poder ponerlas en relación con los nuevos conocimientos, es decir, el estudiante ha de disponer de los requisitos necesarios (capacidades y habilidades para aprender a aprender) y de conocimientos previos para establecer conexiones cognitivas entre un material y otro; y 3) El sujeto debe manifestar una disposición significativa para el aprendizaje, una actitud activa marcada por los factores de atención y motivación. (p.64)

Partiendo de lo antes expuesto, se hace necesario destacar la teoría cognitiva de Bruner (1960, en Labatut, 2004), particularmente, su concepción sobre el aprendizaje al considerarla una actividad compleja que involucra tres procesos: “la adquisición de la información, la transformación de la información y la evaluación de la información” (Beltrán Llera, 1987, en Labatut, 2004, p. 55). Sin duda alguna, esta actividad exige del docente un cambio de paradigmas de enseñanzas tradicionales y el planteamiento de objetivos más claros hacia ese aprendiz y/o profesional, en el contexto de enseñanza de donde se realiza este estudio, que quiere formar. Para muchos docentes universitarios el estudiante debió aprender y desarrollar todas esas destrezas en los niveles inferiores de formación elemental.

En tal sentido, a la luz de otra teoría cognitiva importante, diversos autores (Vaca, s.f; Gutiérrez, 2009; Ruffinelli, 2002) han destacado la importancia de los estudios realizados por Reuven Feuerstein y su teoría de la modificabilidad de la estructura cognitiva con respecto a la creencia de que un individuo es modificable y

es capaz de mejorar sus realizaciones intelectuales. Vaca (s.f) destaca dos modalidades, que Feuerstein distingue en su teoría, por las cuales una persona es modificada: la exposición directa a los estímulos y la experiencia de aprendizaje mediado. Al respecto, Vaca señala que la experiencia de aprendizaje mediado depende de la intervención de un mediador; por ejemplo, un educador, quien es el responsable de seleccionar, organizar y transmitir los estímulos.

Ruffinelli (2002) señala que la teoría de la modificabilidad cognitiva plantea que el desarrollo intelectual de una persona no tiene límite si ha sido expuesto a una buena experiencia de mediación sin importar las debilidades y carencias del estudiante. Esta teoría señala que existen dos tipos de factores que afectan el desarrollo cognitivo: las causas distales y las causas proximales. Estas últimas deben ser consideradas por los docentes debido a que estas dependen de las condiciones y entornos de aprendizaje.

Partiendo de los supuestos teóricos de Feuerstein, Gutiérrez (2009) considera que un tesista carece de habilidades cognitivas cuando éste no es capaz de procesar adecuadamente la información que obtiene; por lo tanto, las habilidades de pensamiento requeridas las puede desarrollar por medio de una experiencia de aprendizaje mediado. En el caso del área de la investigación, esta experiencia mediada viene dada por el asesor, tutor y otros actores implicados en el proceso de aprendizaje.

Podría asumirse, a partir de lo anteriormente expuesto, que proveer de las herramientas y estrategias de aprendizaje a los estudiantes, más específicamente, estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para desarrollar sus potencialidades

para la investigación, permitiría darle significado al aprendizaje mediado dado por el asesor, el tutor y los otros actores involucrados en el proceso de investigación, sin que esto implique delegar la responsabilidad de su aprendizaje al docente.

En el contexto del enfoque cognitivo, Beltrán (2003) define las estrategias de aprendizaje como “las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea de aprendizaje” (p. 57). Al este autor considerar que las estrategias de aprendizaje son un reflejo del pensamiento, “se podría afirmar que la calidad del aprendizaje pasa más por la calidad de las acciones del estudiante que por la calidad de las actividades del profesor” (p. 57). Para este autor el aprendizaje se tornará significativo si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos. No obstante, Beltrán afirma que no es suficiente contar con un repertorio de estrategias cognitivas, sino que es importante dominar las estrategias metacognitivas. Beltrán (2003), citando a McCombs, menciona que la intervención pedagógica debe favorecer que el estudiante sea consciente de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Mateos (2001, en Labatut, 2004) establece diferencias claras entre un aprendiz competente y otro que no lo es. Es así como este autor deja claro que ese aprendiz competente busca planificar las estrategias partiendo del conocimiento que tiene sobre sí mismo como aprendiz, las exigencias de la actividad a realizar y los recursos con los que cuenta para el logro de la meta, así como también evalúa las acciones tomadas, los resultados y corrige los errores.

En el mismo orden de ideas, Dapelo y Toleda (2006), basadas en sus revisiones a otros estudios, afirman que las estrategias de aprendizaje forman parte

del “saber hacer” al ser utilizadas como procedimientos que permiten el aprendizaje de cualquier contenido. Estas autoras distinguen las características de las estrategias de aprendizaje; a saber, las estrategias pueden aprenderse y enseñarse; guían la consecución de metas y objetivos; implican la articulación de procesos y la integración de habilidades; permite el uso selectivo de los recursos con los que se cuenta para el logro de los objetivos, y hacen al estudiante consciente de sus capacidades y limitaciones en la ejecución de una tarea. Basándose en Bandura, 1994, y otros investigadores, Dapelo y Toleda (2006) señalan que el aprendizaje y el logro de las metas mejora si el estudiante se siente capaz y está consciente de que es responsable de lograr las metas de aprendizaje.

Lo antes mencionado, en el contexto de los estudiantes objeto de este estudio, permite creer que han aprendido estrategias y habilidades que les facilite poner en práctica procesos mentales de nivel superior al saberse responsables y competentes para realizar las tareas más complejas, como lo son las tareas de investigación y producción de conocimiento. A partir de lo expuesto hasta ahora por diferentes investigadores, el proceso investigativo implica que los estudiantes utilicen estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que lo lleven a lograr el objetivo propuesto. En ese proceso investigativo, los estudiantes investigadores deben seleccionar, organizar y elaborar información (estrategias cognoscitivas) y planificar, supervisar, evaluar las acciones emprendidas durante el proceso (estrategias metacognoscitivas).

Numerosos investigadores como Beltrán (1993); Mayor, Suengas, González-Márquez (1993); Pozo y Monereo (1999), entre otros, según lo reportado por De la

Fuente y Justicia (2003a) han mostrado evidencias acerca del conocimiento condicional o estratégico de los estudiantes como punto clave a ser considerado para la intervención pedagógica en el logro del aprendizaje; por lo que los docentes deben partir de que los aprendices cuentan con una buena dosis de metacognición. Estos autores, luego de una revisión de diversos trabajos, enumeran los siguientes aspectos importantes en torno a la autorregulación:

1. las estrategias de autorregulación en el aprendizaje mejoran el uso de operaciones cognoscitivas;
2. existe una relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje con el cambio de concepción sobre el aprendizaje, la calidad del mismo y el rendimiento académico;
3. es posible mejorar en los alumnos la conciencia metacognitiva y la autorregulación cuando está aprendiendo. (p. 163)

Todo lo aquí expuesto se conjuga de manera que debe comprometer al docente de investigación en la búsqueda de esos elementos, actividades y estrategias de enseñanza que activen los procesos cognitivos de los estudiantes y promueva el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar las habilidades investigativas en los estudiantes de pregrado.

Ahora bien, ante la pertinencia de promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a nivel universitario, Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso (2011) consideran que el egresado universitario debe contar con “una formación integral, conocimientos sólidos y una disciplina de trabajo que le permita continuar aprendiendo todo aquello que necesiten de acuerdo a los problemas y retos que tengan que enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional” (p.10). En

consecuencia, de acuerdo a estos autores, el rol del docente universitario implica guiar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades que favorezcan el aprender a aprender.

Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso (2011) señalan que almacenamos la información que recibimos por medio de nuestros sentidos en nuestra memoria por poco tiempo porque esta no está elaborada. De acuerdo a estos autores, el aprendizaje se logra si la información que se percibe, se procesa; y para ellos este procesamiento de la información se logra si el estudiante la elabora y la organiza para establecer conexiones entre ella y su conocimiento previo. Pintrich (1991, en Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso, 2011) establece que entre las habilidades que un estudiante universitario debe desarrollar se encuentra el uso de estrategias de elaboración y organización para que la información nueva se convierta en aprendizaje. Asimismo, Weintin y Mayer (1986, citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999) afirman que las estrategias de elaboración y organización permiten que los aprendices realicen un procesamiento profundo de la información.

En ese sentido, la autora de este estudio presta especial atención a las estrategias cognitivas de elaboración y organización, al considerarlas claves para el desarrollo de habilidades investigativas. Beltrán (1993) define las estrategias de elaboración como las actividades que realiza un estudiante para relacionar el conocimiento previo con el nuevo para, de esta manera, obtener un aprendizaje significativo. Poggioli (2005), coincide con Beltrán, al definir las mismas como las estrategias que ayudan al estudiante a establecer una relación simbólica de la información para hacerla significativa, es una forma de conectar lo que ya sabe con

la información que intenta aprender. De la clasificación presentada por esta autora, se desprende que el uso de estas estrategias permitirá que el estudiante investigador se apropie de la información que requiere para plantearse ideas de investigación creativas y pertinentes.

Estas estrategias han sido estudiadas suficientemente. Poggioli (2005) presenta una clasificación de las mismas: elaboración imaginaria y elaboración verbal. Son las estrategias de elaboración verbal las que ayudarán al estudiante investigador en ese proceso de construcción de la información que requiere organizar y elaborar para hacer investigación. Parafrasear, resumir con palabras propias, sacar conclusiones, establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo, establecer relaciones de causa y efecto, hacer analogías, e inferir pueden ayudar al aprendiz a crear una conexión entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender.

La estrategia del parafraseo, de acuerdo con Poggioli (2005), no es sencilla. Para poder realizarla los estudiantes deben: a) “comprender el texto”; b) identificar y extraer la información importante”; c) “Utilizar palabras, frases y oraciones equivalentes en significado a la información detectada como relevante; d) “reorganizar o reestructurar en forma global, el contenido del texto”; y e) proveer un recuento personal acerca de su contenido, ya sea en forma oral o escrita” (p.81)

Asimismo, la realización de inferencias constituye un proceso de creación de relaciones entre los diferentes elementos de un texto escrito. De acuerdo con Poggioli (2004), se pueden hacer tres tipos de inferencias: las lógicas, las de información limita, y las elaborativas. Estas últimas resultan muy útiles cuando se quiere crear

conexiones entre el conocimiento previo y la información no expresada explícitamente en el documento.

En el mismo orden de ideas, esta misma autora define la estrategia resumir como ese producto escrito que emerge al expresar por escrito y con palabras propias la información contenida en un texto. Para lograr usar eficientemente esta estrategia se deben seguir los siguientes criterios: eliminación de material trivial y redundante; sustitución de una lista de palabras por una categoría o una secuencias de acciones por una acción general, y la selección o generación de oraciones principales cuando estas no estén explícitas.

Por otra parte, las estrategias de organización necesitan de un aprendizaje activo pues estas estrategias se utilizan para construir la información contenida en los textos obtenida a través de otras estrategias. Estas estrategias son identificación de ideas principales y secundarias de un texto y la construcción de representaciones gráficas como esquemas, mapas de conceptos, redes semánticas, y cuadro comparativos. Estas estrategias, de acuerdo con Poggioli (2005), tienen en común la descripción de relaciones entre conceptos, y la identificación de la macroestructura del texto. El uso o la promoción del uso de estas estrategias contribuirán a que los aprendices se involucren de manera activa en el procesamiento de la información.

En el proceso de investigación es siempre necesario planificar, controlar y evaluar las acciones tomadas. Como bien se puede asociar estas fases del proceso de metacognición al proceso de investigación, se consideró relevante promover de manera paralela a las cognitivas, las estrategias metacognitivas.

Flavell (1979, citado en Martínez, 2004) identificó tres variables en el conocimiento metacognitivo; a saber, persona, tarea y estrategia. De acuerdo con Martínez, la variable persona implica el conocimiento que el aprendiz tiene de sus propios procesos cognitivos; la variable tarea involucra la información con la que el estudiante cuenta durante el proceso de realización de la misma en función de una meta; y la variable estrategia hace referencia a las actividades de tipo cognoscitiva que el estudiante pone en práctica para el logro del objetivo propuesto.

Unos años más tarde, de acuerdo con Martínez (2004), autores como Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983) identificaron dos componentes importantes en la metacognición: 1. “el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas” y 2. “la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos” (p. 20). Poggioli (2005) coincide con estos autores e identifica cuatro fases de la actividad metacognoscitiva; a saber, planificación, monitorización, revisión de las acciones tomadas y la evaluación del proceso.

En el mismo orden de ideas, las estrategias metacognitivas, de acuerdo con Weinstein y MacDonald (1986, citado en Castañeiras, Guzmán, Posada, Richini y Strucchi, 1999) se refieren a la planificación, control y evaluación que hace el estudiante de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje. En la obra de estos mismos autores, citando a Kirby (1984) se señala que estas estrategias “son menos susceptibles de ser enseñadas” (p. 444) pues requieren que el estudiante tenga un nivel de conocimiento de sus propias capacidades, de las exigencias de la tarea y de las estrategias que debe emplear para lograr el objetivo propuesto. Es decir, cuando

un estudiante usa estas estrategias debe conocer cómo, cuándo y por qué utilizarlas, valorar la efectividad de las mismas y tomar decisiones en función de las exigencias de la tarea y los resultados obtenidos.

Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel, (2011) caracterizan al aprendizaje metacognitivo como aquel que logra los objetivos académicos propuestos a través del empleo de estrategias de alto nivel. Particularmente, siguiendo a estas autoras, en el área de la investigación es clave un aprendizaje autónomo que sea capaz de autogestionar su aprendizaje y sus acciones para el logro de los objetivos en condiciones determinadas.

A partir de lo antes planteado, puede decirse que, a nivel universitario, es clave la inclusión de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando que la importancia de promover estas estrategias metacognitivas radica en que las mismas hacen del estudiante un aprendiz hábil y capaz de comprender la naturaleza de la tarea a realizar, lo que, en consecuencia, resultaría en un aprendizaje capaz de controlar sus acciones y corregir o ajustar las estrategias. (Beth, 1998; Kuhn, 1989; Kuhn, Amsel y O'Loughlin, 1988; Kuhn y Lao, 1998; Martí, 1995; Mateos, 1999; Mone-reo, 1995; Schraw y Moshman, 1995; White y Gunstone, 1989; Zimmerman, 1994 en Martínez-Fernández, 2007).

### Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Esta investigación se ha orientado a ofrecer al docente de investigación una alternativa pedagógica que promueva el uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en los estudiantes-investigadores de pregrado. En consecuencia, a continuación se presentan los objetivos, general y específicos, que guiaron este estudio, así como los resultados esperados y los instrumentos de medición utilizados para evidenciarlos.

#### *Objetivo General y Objetivos Específicos*

##### *Objetivo General*

Determinar el efecto de un plan instruccional basado en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de pregrado.

##### *Objetivos específicos*

Diagnosticar la frecuencia de uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas por parte de estudiantes de docencia.

Explorar el nivel de dominio del proceso investigativo de los estudiantes de docencia antes de la intervención pedagógica basada en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Ejecutar el plan instruccional basado en la promoción de las estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de las habilidades investigativas.

Medir la frecuencia de uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas por parte de los estudiantes de docencia después de la intervención pedagógica.

Medir el nivel de dominio del proceso investigativo de los estudiantes de docencia después de la intervención pedagógica.

Comparar los resultados tanto de la frecuencia de uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas como del nivel de dominio del proceso investigativo antes y después del entrenamiento.

### *Resultados Esperados*

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1. que, por medio de la promoción del uso de estrategias cognoscitivas para buscar, organizar y aplicar la información requerida para elaborar el proyecto de investigación, los estudiantes las empleen de manera sistemática para la elaboración del proyecto de investigación.
2. que, a través de la promoción del uso de estrategias metacognoscitivas para evaluar las estrategias cognoscitivas y acciones tomadas para abordar cada tarea o actividad de investigación, los estudiantes las utilicen para evaluar y verificar el curso de las acciones tomadas o por tomar en el proceso de investigación. La autora espera que los dos primeros resultados esperados se evidencien en un incremento en la calificación obtenida en el instrumento Escala ACRA Abreviada para alumnos universitarios después del tratamiento, especialmente en los ítems referidos a estas estrategias.

3. que los estudiantes desarrollen habilidades investigativas una vez terminado el entrenamiento propuesto en este estudio. La autora espera que este resultado se evidencie a través del incremento en la calificación obtenida en el informe final del proyecto de investigación con respecto a la obtenida en la primera versión del mismo informe.

#### *Medición de los Resultados*

Para la medición de los resultados de este estudio se emplearon los siguientes instrumentos: La escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada para alumnos universitarios y el instrumento de evaluación del informe del proyecto de investigación.

Con respecto a la medición del uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, aun cuando la autora diseñó su intervención pedagógica en función del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas específicas que se asocian a las actividades del proceso de investigación, se aplicó la escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada para estudiantes universitarios (Anexo D). Esta escala es una adaptación hecha y validada por De la Fuente y Justicia (2003b) a partir de la Escala ACRA de Román y Gallego (1994, citados en De la Fuente y Justicia, 2003b). El inventario resultante comprende 44 ítems distribuidos en tres dimensiones: la primera, estrategias cognitivas y de control del aprendizaje (25 ítems); la segunda, estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems); y la tercera, hábitos de estudio (5 ítems). Estos investigadores realizaron un estudio en la Universidad de Almería, en España, con 866 estudiantes para validar esta versión breve de la escala estrategias de aprendizaje ACRA. Para lograrlo, estos autores efectuaron análisis

descriptivos de los ítems seleccionados, análisis factoriales exploratorios de primer y segundo orden, análisis de fiabilidad y evaluación de la validez interna y externa. Como resultado, los mismos encontraron que la fiabilidad obtenida es aceptable ( $\alpha$  global=.8828) y la validez externa de la escala abreviada mantiene el potencial para discriminar los diferentes niveles de rendimiento de los estudiantes universitarios. Al calcular el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach tanto para el instrumento en su totalidad como para las subescalas, se obtuvo la consistencia interna del instrumento.

La autora decidió aplicar esta escala de estrategias de aprendizaje por estar adaptada para estudiantes universitarios. La aplicación de este inventario de estrategias se hizo antes y después de la intervención. De esta manera, se pudo conocer si hubo cambios significativos en el uso de estas estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas una vez ejecutada la intervención pedagógica.

Para medir el nivel de conocimiento del proceso investigativo antes y después de la intervención pedagógica, se utilizó el instrumento de evaluación del informe del proyecto de investigación (Anexo E). Este instrumento fue diseñado por los profesores de la cátedra de Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, a la cual está adscrita la autora. El mismo está dividido por capítulos y, estos, a su vez, en tantas partes como secciones tiene cada capítulo. Adicionalmente, el instrumento tiene una sección denominada Otros a través de la cual se evalúan aspectos formales del informe.

Este instrumento se elaboró con un total de 68 ítems incluyendo una escala Likert con cuatro niveles desde excelente a deficiente. A cada escala se le dio un

valor en números para facilitar la calificación final obtenida de cada informe. Este instrumento se concibió para obtener un máximo de cien puntos debido a la cantidad de elementos que deben considerarse en la evaluación de estos informes escritos.

Para las secciones que conforman los tres primeros capítulos, las escalas se valoraron de la siguiente manera: excelente=1,5 puntos; bueno=1 punto; regular=0,75; deficiente=0 puntos. En estas secciones se puede obtener un máximo de noventa puntos. Asimismo, para la sección denominada Otros, que permite una calificación máxima de diez puntos, las escalas se valoraron de la forma siguiente: excelente=1,25 puntos; bueno=1 punto; regular=0,625 puntos; deficiente=0 puntos.

## Capítulo 4: Estrategia de Solución

### *Discusión y Evaluación de Soluciones*

El problema a resolver en este Practicum es el poco uso de estrategias cognitivas y metacognoscitivas por parte de los estudiantes de docencia en la elaboración del proyecto de investigación.

Con el firme propósito de resolver esta situación, la autora revisó una serie de estudios internacionales y nacionales que abordaron y se propusieron solucionar una problemática similar a la situación objeto de este Practicum. No obstante, esta búsqueda de investigaciones sobre estudios que hayan diseñado y promovido el uso de las estrategias mencionadas, no arrojó investigaciones realizadas a nivel universitario con el mismo propósito de este Practicum. Como resultado de esto, a continuación sólo se presentan estudios que han descrito el uso de estas estrategias en la elaboración de productos investigativos en pregrado y postgrado, así como también el uso de estas estrategias para mejorar las habilidades de lectura y escritura en otros niveles educativos.

Sánchez (2004), en un estudio realizado en una universidad venezolana, señala que la investigación en la docencia es una herramienta básica para lograr sus objetivos en su quehacer educativo. No obstante, este investigador encontró que para muchos docentes la investigación implica una carga pesada para la cual se necesita una preparación especial. Sánchez indicó que las fuentes de origen de este problema son la formación tradicional de los docentes en las casas de estudios universitarios, la conversión de ese docente en un ejecutor de disposiciones, y la mistificación de la actividad investigativa reservada sólo para los especialistas del más alto nivel. A

criterio de este autor, se flexibilizó la creencia sobre “quiénes deben investigar, qué se debe investigar, para qué investigar, cómo organizar el proceso de investigación” (p. 11); en consecuencia, “esto lleva a la reflexión sobre la transcendencia de formar en los alumnos las competencias investigativas que los hagan investigadores en el ejercicio de su profesión” (p. 11). Estos señalamientos motivan a los docentes universitarios, encargados de enseñar el proceso investigativo, de desarrollar competencias investigativas y de guiar a los estudiantes en la elaboración de su trabajo especial de grado, a buscar soluciones para mejorar su práctica educativa y su asesoría y/o tutoría con miras a sembrar la semilla de la investigación como práctica común para producir conocimiento y resolver problemas inmediatos de aula o de una institución.

La autora, ante el problema inmediato que espera resolver, se ha encontrado con que no hay fórmulas para enseñar o desarrollar habilidades investigativas; no obstante, durante la revisión de la literatura encontró que muchos investigadores coinciden en que una de las debilidades de los estudiantes de pregrado y postgrado en la etapa de realización del trabajo especial de grado es el poco uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. En consecuencia, y partiendo de los resultados de una encuesta sobre el uso de estas estrategias, la autora revisó una serie de estudios empíricos y teóricos que de una forma u otra han abordado las competencias investigativas y/o las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Primero se presentan los estudios que abordaron las estrategias cognitivas y/o metacognitivas. Seguidamente, se reseñan los estudios que relacionan la efectividad de las estrategias

cognitivas y metacognitivas con la realización y culminación del trabajo especial de grado.

Linares (2006) se propuso evaluar el efecto que tendría el uso de estrategias de elaboración, específicamente parafraseo e identificación de la estructura del texto, en la comprensión de textos académicos por parte de estudiantes de nuevo ingreso a la carrera Educación, mención integral y preescolar. Para el logro de esta meta, la autora realizó un estudio cuasiexperimental con diseño de grupo de control no equivalente. Utilizó dos instrumentos para recolectar los datos; a saber, la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994) y una prueba para medir la competencia en la lectura de textos expositivos de Doguis, Mora y Reina (1997). Una vez ejecutada la intervención, la autora obtuvo como resultados que el programa en estrategias de elaboración diseñado para la investigación mejoró la competencia de comprensión de textos en los participantes del estudio, así como también encontró cambios significativos en los resultados de la escala de Estrategias de Aprendizaje luego de la intervención. Los resultados de este estudio permiten a la autora de este Practicum anticipar que un programa instruccional diseñado en base a estas estrategias desarrollará habilidades investigativas, al considerar que la comprensión de la lectura es fundamental para realizar investigación, especialmente en la etapa inicial del proceso investigativo.

En un avance de un proyecto de investigación llevado a cabo entre varias universidades portuguesas y españolas, Rosário, Mourão, Núñez, González-Pineda, Solano y Valle (2007) se plantearon “contrastar la eficacia de un programa de intervención para la mejora de las competencias de autorregulación de estudiantes

que comienzan su camino universitario” (p.423). Esta parte del proyecto se realizó con 66 estudiantes del primer curso de dos titulaciones en la Universidad de Oviedo, en España. El programa de intervención utilizado por este grupo de investigadores se basó en el modelo de aprendizaje autorregulado presentado por Zimmerman en el año 2000 y en el 2002: planificación, ejecución y evaluación de las tareas. En la primera, planificación, los estudiantes analizan los recursos, se plantean objetivos y diseñan un plan para abordar la tarea hacia el logro de la meta. En la segunda fase, ejecución, se ponen en práctica el plan de estrategias con las que se propusieron alcanzar su meta. En la última fase, evaluación, los estudiantes analizan su aprendizaje y la meta propuesta con la finalidad de planificar la próxima tarea, o las etapas de una misma tarea. Este plan de intervención se llevó a cabo durante seis semanas en una sesión semanal. Como resultado Rosário et al. encontraron que los estudiantes mostraron un mayor conocimiento de las estrategias después de la intervención, así como una diferencia significativa en la calidad de las producciones de los estudiantes, quedando así demostrada la eficacia del programa de intervención propuesto.

Pasek y Matos (2007) realizaron una investigación documental y analítica con el propósito de “derivar los procesos básicos de la investigación a partir de la Teoría de Investigación de Bunge (1969) y del Método de Investigación Acción propuesto por Elliot (1993)” (p. 350). De este estudio, es particularmente importante uno de los pasos seguidos para dar respuesta al objetivo acerca de las habilidades cognitivas básicas de investigación utilizadas para desarrollar los proyectos pedagógicos de aula; a saber, definir las habilidades cognitivas básicas de la investigación. Una de las conclusiones a las que llegaron las autoras es que aun cuando para Bunge el proceso

de investigación es deductivo y para Elliot es inductivo, ambos autores concuerdan en la presencia de los siguientes procesos: formular hipótesis, observar, analizar, establecer relaciones, entre otros. Para la autora, al ser estas habilidades inherentes a la investigación es de gran relevancia desarrollarlas para garantizar la formación de pensamiento crítico necesario cuando se realiza investigación en el campo educativo. Asimismo, el estudio de Pasek y Matos evidencia la utilidad de las estrategias cognitivas y metacognitivas en función de hacer del docente en formación competente para realizar las actividades comunes en el quehacer del docente como lo es el proyecto pedagógico de aula, actividad que involucra un proceso de investigación.

Gutiérrez (2009) realizó un estudio en la Universidad Pedagógica de Durango en México ante un fenómeno que no sólo ocurre en su institución, sino que es un fenómeno que se presenta en universidades extranjeras: el bajo número de egresados de las mismas tanto en pregrado como en postgrado. En el caso particular de este estudio, la universidad ha tratado de solucionar este problema concediendo facilidades y espacios; sin embargo, continúa el problema. De acuerdo a lo que reporta esta autora, los estudiantes tienen grandes dificultades para procesar la información que obtienen a través de diferentes fuentes. Este diagnóstico la llevó a preguntarse qué estrategias cognitivas y metacognitivas son las más utilizadas por los tesisistas en el proceso del trabajo de investigación, si existe alguna diferencia entre los tesisistas que se titulan y los que no con relación al uso de estas estrategias, qué procesos cognitivos intervienen en el proceso de información de los tesisistas en la

realización del trabajo de grado, y cuáles estrategias son más utilizadas por los tesisistas en la elaboración del trabajo de grado.

A partir de estas interrogantes, Gutiérrez (2009) se planteó como objetivo general del estudio “conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas más utilizadas por los tesisistas en el proceso de trabajo de investigación de grado” (p. 20). La autora realizó una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, no experimental y transversal. La población del estudio estuvo constituida por estudiantes titulados y no titulados de los programas de maestría de la Universidad Pedagógica de Durango. Para la recolección de los datos del estudio, se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento aplicado fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Del análisis de los resultados, la autora concluye que: a) se confirma que las estrategias de apoyo socioafectivo fueron las más utilizadas por los sujetos objeto de estudio; b) no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de los titulados y los que no con relación al uso de las estrategias; c) en ambos grupos el proceso cognitivo de apoyo fue el más interviniente en el procesamiento de la información; d) la contribución teórica del estudio representa un llamado a la atención de las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Para la autora de este Practicum, es significativo, desde la perspectiva del problema objeto de estudio, los resultados obtenidos en ambos grupos, el de los titulados y los que no, con respecto al uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, obteniéndose que el grupo de los titulados mostró mayor frecuencia de uso en seis de las estrategias, aunque la autora no las especificó. En consecuencia,

puede decirse que el uso de las mismas, partiendo de estos resultados, sí contribuye a realizar el proceso de investigación con éxito.

Colmenarez (2008) se planteó como objetivo en su trabajo de Maestría en Educación a Distancia proponer el diseño de un plan de estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar el Trabajo de Grado dirigido a los estudiantes de la quinta y sexta cohorte de la Maestría de la Universidad Nacional Abierta de Barinas, Portuguesa y Lara. Realizó una investigación de campo con nivel descriptivo, no experimental de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 27 estudiantes pertenecientes a la quinta y sexta cohorte de Maestría de esta universidad, distribuidos de la siguiente manera: 7 del núcleo Portuguesa, 7 del núcleo Barinas, y 13 del núcleo Lara. La recolección de datos la hizo por medio de la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario. Este último constó de 26 ítems con escala tipo Likert, y se elaboró con el propósito de recabar la información relacionada con las variables en estudio.

De la revisión de estudios aquí expuesta se desprende la importancia de enseñar o activar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes universitarios, especialmente para la elaboración de sus trabajos de grado. En el caso particular de los estudiantes que participan en este estudio, se busca que encuentren en la investigación una puerta abierta para la solución de problemas en su área de profesionalización y en su contexto laboral, para la innovación en el campo educativo con el firme propósito de cambiar y mejorar la realidad educativa, y para la motivación en la prosecución de estudios de postgrado.

A partir de los resultados de este estudio, se puede decir que el pregrado está llamado a cultivar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas que les permita a los estudiantes no solamente culminar una carrera, sino también realizar investigación en su campo laboral.

De la revisión de estudios aquí expuesta se desprende la importancia de enseñar o activar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes universitarios, especialmente para la elaboración de sus trabajos de grado. En el caso particular de los estudiantes que participan en este estudio, se busca que encuentren en la investigación una puerta abierta para la solución de problemas en su área de profesionalización y en su contexto laboral, para la innovación en el campo educativo con el firme propósito de cambiar y mejorar la realidad educativa, y para la motivación en la prosecución de estudios de postgrado.

#### *Descripción de la Solución Seleccionada*

Para solucionar el problema objeto de este estudio, se seleccionó el diseño de un plan instruccional basado en estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de pregrado.

Esta selección se basó, en un principio, en los resultados satisfactorios que se han obtenido con la implementación de intervenciones en estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar algunas de las habilidades que se requieren para hacer investigación. En segundo lugar, se consideró no sólo las creencias de los investigadores preocupados por las carencias y debilidades de los estudiantes para hacer investigación, sino en la relación que se establece entre las estrategias cognitivas y metacognitivas y la elaboración de trabajos de investigación. Finalmente,

se consideró que diversos investigadores como Moreno (2003) han descrito la investigación como una actividad que requiere del uso de “procesos relacionados con la acción y el efecto de conocer” (p. 94), por lo que uno de los criterios que se han utilizado para establecer las habilidades que se requiere para hacer investigación es la intervención de operaciones cognitivas básicas.

Es importante destacar que este plan instruccional no busca enseñar las estrategias cognitivas y metacognitivas debido a que los estudiantes tienen conocimiento sobre las mismas obtenido de la asignatura Procesos Cognitivos y Afectivos y Psicología Educativa. Con el diseño de este plan la autora busca activar estas estrategias, especialmente las estrategias cognitivas de elaboración (parafrasear, resumir, inferir, entre otras) y organización (esquemas, mapas conceptuales, entre otros) útiles para realizar el procesamiento de la información que se requiere conocer y dominar durante el proceso de investigación.

Asimismo, para el diseño de las actividades de esta intervención se consideraron los objetivos y el contenido del plan de trabajo del Seminario: Proyecto de Investigación y la adaptación de las sugerencias de actividades hechas por Elizabeth Valarino, Guillermo Yáber y María Silva Cemboraim (2010) en su libro *Metodología de la investigación paso a paso*. Las actividades propuestas por los autores antes mencionados favorecen la realización de actividades controladas y guiadas por un profesor-tutor en función del proceso investigativo y facilitan la propuesta de actividades a realizar que induzcan el uso de estrategias cognitivas.

Dada la complejidad del proceso de investigación y, en el caso específico de la asignatura objeto de intervención, de la búsqueda de un problema o fenómeno a

estudiar conforme a los criterios formales y de cientificidad característicos de una investigación, la autora propone una intervención combinada; es decir, desarrollar actividades presenciales y virtuales que propicien y favorezcan la dedicación y continuidad de las actividades propias de un proceso de investigación científica.

Esta intervención tendrá una duración de 10 semanas, con dos sesiones presenciales de 2 horas cada una y 2 encuentros virtuales en la semana de, al menos, una hora; es decir, 40 horas presenciales, y, un mínimo de 10 horas virtuales, para un total de 50 horas. Dado que los estudiantes pueden realizar sus proyectos de investigación, y, por ende, su trabajo de grado, en parejas o de forma individual, en este Seminario se les pide trabajar en equipos desde el inicio del mismo. En consecuencia, se siguió este criterio de trabajo en este Practicum.

El componente metacognoscitivo de la intervención se incluyó en las sesiones virtuales. Para la obtención de esta información, la docente solicitó a los estudiantes reflexionar sobre la planificación, supervisión y evaluación de las acciones tomadas para llevar a cabo cada una de las actividades propuestas y de la necesidad de corregir de considerarlo necesario. En este sentido, los estudiantes al finalizar cada semana, a través de un mensaje privado para el docente, informaron sobre esa reflexión. Esto tenía como propósito asegurar que los estudiantes emplearan estrategias metacognitivas durante la realización de las actividades asignadas.

Este plan de intervención, para los efectos de este Practicum, se inició con la búsqueda de un problema o fenómeno a estudiar. Antes de la ejecución de esta intervención, a pesar de que se asume que el estudiante ya posee el conocimiento teórico necesario para elaborar un proyecto de investigación, el docente de Seminario

inició con el estudio de las teorías, enfoques y tipos de investigación, así como también la importancia de conocer las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, los métodos y técnicas de análisis de datos, entre otros.

El plan de intervención diseñado tuvo como propósito activar las estrategias cognitivas (de elaboración y organización) y metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas en estudiantes de pregrado. En consecuencia, y en concordancia con el objetivo terminal del Seminario, se espera que una vez concluido el plan instruccional, los estudiantes del Seminario: Proyecto de Investigación sean capaces de utilizar las estrategias cognitivas (de elaboración y organización) y metacognitivas para elaborar un proyecto de investigación, racional, creativo y original.

#### *Informe de las Acciones Tomadas*

El Seminario: Proyecto de Investigación es la asignatura en la que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación deben iniciar su trabajo especial de grado. En consecuencia, en este seminario los estudiantes-investigadores deben, como producto final, presentar un proyecto de investigación. El rol de la autora en esta asignatura es el de guiar y apoyar a estos investigadores noveles en la elaboración de un proyecto de investigación racional, creativo y original conforme a los objetivos propuestos para este Seminario.

En la búsqueda por encontrar una manera efectiva de ayudar a los estudiantes en su proceso de elaboración del proyecto de investigación, en este Practicum, se implementó un plan de acción basado en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que faciliten a los estudiantes-investigadores el desarrollo de su

primer producto investigativo. Este plan se aplicó a una sección conformada por un grupo de dieciocho estudiantes. Dado que estos estudiantes deben trabajar en parejas por lineamientos de cátedra, se espera que se produzcan nueve proyectos de investigación.

Antes de la implementación del plan, se aplicó un inventario denominado Escala ACRA Abreviada (Anexo D) para estudiantes universitarios con el propósito de diagnosticar la frecuencia del uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que los estudiantes de docencia objeto de este estudio hacen al abordar sus tareas de investigación. Para la administración de este instrumento se utilizó la sesión del día 21 de mayo de 2014.

Asimismo, se evaluó la primera versión del informe. Se pudo aplicar este instrumento antes de la intervención pedagógica debido a que el período lectivo en el que se hizo este Practicum fue muy irregular a consecuencia de la convocatoria de paro docente que se dio para la fecha y se debió reiniciar el semestre. Este primer informe se revisó con el instrumento de evaluación del informe del proyecto de investigación (Anexo E).

Seguidamente, se procedió a organizar y analizar los datos recolectados a través de estos instrumentos. Para el análisis del inventario de estrategias ACRA Abreviada se vaciaron los ítems en una tabla dividida en dimensiones de acuerdo a la estructura del mismo para conocer la frecuencia y los porcentajes de cada uno de los enunciados del instrumento. Con respecto al instrumento de evaluación de la primera versión del informe, los datos se vaciaron en una tabla para sistematizar y conocer las

calificaciones obtenidas antes de la intervención por parte de cada equipo de estudiantes-investigadores.

El plan instruccional diseñado para intervenir pedagógicamente se desglosó en actividades, tareas y productos a partir de la adaptación de las sugerencias de actividades hechas por Elizabeth Valarino, Guillermo Yáber y María Silva Cemboraim (2010) en su libro *Metodología de la investigación paso a paso*. Este plan de actividades y tareas se ejecutó en dos sesiones presenciales semanales de una hora y media y dos sesiones virtuales de una hora a la semana durante 10 semanas. Para no colocar en ventaja a ninguno de los equipos de investigadores, la docente eligió al azar los equipos que realizarían las presentaciones orales; por lo tanto, todos los equipos debían prepararse por igual para estas sesiones presenciales.

Estas actividades y tareas se desarrollaron de la siguiente manera:

Primera semana (Del 26 al 30 de mayo de 2014)

Dado que ya los estudiantes tenían a disposición el cronograma de actividades, se dio inicio a la ejecución de la intervención en la primera sesión de esta semana.

En las dos sesiones presenciales de la semana los estudiantes-investigadores presentaron de forma oral los resultados de la primera actividad y tareas asignadas para cumplir con la misma. En la primera sesión, para la definición de la destreza que se quería estudiar, los estudiantes leyeron en voz alta el concepto de la destreza construido por cada pareja de investigadores y proveer la fuente de la misma. A través de la técnica de la pregunta, la docente indagó acerca de la estrategia utilizada para cumplir esta primera tarea. Esta actividad sirvió para que la docente modelara el

proceso del parafraseo (estrategia de elaboración). Una vez conocidas las diferentes definiciones de las destrezas de una lengua realizada por los estudiantes, estos dieron a conocer sus preguntas y respuestas (estrategia de elaboración) con respecto a los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Asimismo, en la segunda sesión presencial de la semana, a través de mapas de conceptos y cuadros comparativos (estrategias de organización) los diferentes grupos exhibieron la categorización y la clasificación de los problemas y soluciones reportados en la literatura en las destrezas y subdestrezas de una lengua. Seguidamente, los estudiantes discutieron y opinaron sobre la presentación oral de las dos sesiones presenciales y la calidad de la información obtenida luego de procesarla para presentarla a la clase.

Para las sesiones virtuales, las parejas de estudiantes-investigadores se encargaron de compartir un problema y la solución abordada por algún investigador, formular preguntas sobre el mismo para generar una discusión en torno no sólo a la información utilizada por el autor o autores para documentar el problema, sino la relación existente entre las interrogantes de investigación y a los objetivos planteados en el mismo.

Para obtener información sobre las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes, al finalizar la semana, cada pareja de estudiantes debía enviar por mensaje privado en el aula virtual la discusión en torno a la revisión de las actividades y tareas realizadas para el logro de los objetivos propuestos para estas

primeras actividades; es decir, con este reporte se buscó conocer la planificación, revisión de las acciones tomadas y la evaluación del proceso llevado a cabo.

Segunda semana (Del 02 al 06 de junio de 2014)

Una vez revisada la literatura empírica, teórica y legal, se les asignó a los estudiantes, preguntarse sobre los principales problemas presentes en la enseñanza y aprendizaje de las diferentes destrezas lingüísticas en su contexto real. Para ello los estudiantes llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Realizar un cuadro comparativo (estrategia de organización) sobre qué destrezas de la lengua inglesa se desarrollan en los diferentes niveles educativos.
2. Realizar un mapa conceptual (estrategia de organización) de las estructuras y funciones gramaticales que deben dictarse en cada nivel educativo.
3. Comparar las disposiciones legales (en los programas oficiales, leyes y reglamentos) con relación a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los diferentes sistemas educativos del país.
4. Realizar un mapa o cuadro resumen (estrategia de organización) sobre las causas y consecuencias de los problemas identificados.

Una vez realizadas estas actividades, los estudiantes-investigadores mostraron el producto de dicho trabajo a través de una presentación oral de los problemas y/o fenómenos de investigación identificados en los estudios anteriores revisados. Por medio de la técnica de la pregunta, la docente generó una discusión que permitió a los estudiantes-investigadores reconocer la importancia de conocer el estado del arte de la investigación en su área disciplinar para el planteamiento y desarrollo de un nuevo

estudio y las disposiciones legales que regulan la práctica docente en cada nivel educativo venezolano.

Durante las sesiones virtuales para esta semana, los estudiantes reelaboraron y compartieron en el aula virtual un cuadro comparativo y un mapa conceptual (estrategia de organización) acerca de qué se enseña en los diferentes contextos de aprendizaje de acuerdo a lo establecido por los programas educativos oficiales, leyes y reglamentos. Durante estas sesiones los estudiantes debían revisar, analizar y comentar los mapas o cuadros realizados por los otros equipos de investigadores.

Al igual que la primera semana de intervención, cada equipo de investigadores envió por mensaje privado en el aula virtual la discusión en torno a la revisión de las actividades y tareas realizadas para el logro de los objetivos propuestos para esta segunda semana de actividades.

Tercera semana (Del 09 al 13 de junio de 2014)

Para la tercera semana de intervención las actividades se centraron en la revisión de estudios anteriores con fechas de publicación no mayor a cinco años. Esta restricción obedeció a un criterio de la cátedra de investigación. El propósito de este lineamiento es que los estudiantes identifiquen problemas o fenómenos vigentes o útiles para una investigación científica.

Para participar activamente en las actividades de clase, los equipos de investigadores indagaron sobre las fortalezas y debilidades que para el momento tenía la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel regional y nacional. Los estudiantes revisaron estudios anteriores para conocer el estado del arte de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas del país,

especialmente en el nivel educativo de interés del equipo de investigadores. Luego de esta revisión, los estudiantes-investigadores realizaron una red semántica de los principales hallazgos.

Una vez realizadas estas actividades, los estudiantes-investigadores mostraron el producto de dicho trabajo a través de una presentación oral de una problemática en el contexto educativo venezolano abordada por dos investigadores, estableciendo la relevancia de los resultados y conclusiones obtenidas por tales estudios a la luz de la problemática, las teorías y los objetivos propuestos por los autores de los mismos.

Para desarrollar las actividades virtuales, los equipos de estudiantes-investigadores compartieron un mapa conceptual sobre los principales problemas en el marco de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En esta oportunidad el mapa conceptual a presentar debía incluir no sólo los problemas identificados por ellos en la revisión, sino que debían incluir los identificados por los otros equipos. Para elaborar este mapa los estudiantes debieron agrupar y categorizar los mismos en función de las destrezas y subdestrezas abordadas en las investigaciones reseñadas.

Tal como se hizo en las dos primeras semanas, los estudiantes reportaron por mensaje privado en el aula virtual la discusión en torno a la revisión de las actividades y tareas realizadas para el logro de los objetivos propuestos para la tercera semana de actividades.

Cuarta semana (Del 16 al 20 de junio de 2014)

Con el propósito de conceder a los estudiantes tiempo suficiente para procesar la información requerida antes de plantear sus propias propuestas de investigación y

llevar a cabo su propio proceso de observación preliminar a la propuesta, esta cuarta semana se dedicó a la revisión de documentos de investigación, como modelo textual, para reconocer e identificar la naturaleza de la información necesaria para plantear un problema de investigación científica de acuerdo con los parámetros establecidos por la cátedra de investigación a la cual está adscrita la autora de este Practicum.

Para el logro de esta actividad se pidió a los estudiantes preguntarse qué datos y/o información se requieren para plantear un problema de investigación, así como también establecer la macroestructura de este tipo de texto. Se asignaron las siguientes tareas para obtener respuesta a la pregunta antes formulada:

1. la selección de dos estudios que hayan tenido abordaje metodológico distinto.
2. la comparación de la información y/o los datos presentados en cada uno para plantear y formular el problema de investigación de acuerdo al tipo de investigación que se realizó.
3. la categorización de cada uno de esos datos utilizados para tal fin conforme a contenidos dictados en clase para plantear un problema de investigación, teniendo en cuenta el abordaje metodológico utilizado.

En las sesiones presenciales para esta semana, los estudiantes-investigadores debían mostrar el resultado de la comparación y la categorización por medio de una presentación oral. Es importante destacar que el uso repetido de esta estrategia de evaluación obedece a la necesidad de preparar a los estudiantes para expresar de manera oral sus productos investigativos.

Adicionalmente a compartir el cuadro comparativo resultante de la realización de las actividades, en el aula virtual, los estudiantes debían explicar la importancia de presentar la información y/o los datos atendiendo al enfoque y tipo de investigación que se realiza, así como la organización de la misma de acuerdo al tipo de texto que se escribe.

Al final de la semana, estos estudiantes reportaron la discusión del progreso en el logro de los objetivos propuestos.

Quinta semana (Del 23 al 27 de junio de 2014)

Esta quinta semana se plantearon actividades con la finalidad de que los estudiantes iniciaran la elaboración de su propio proyecto de investigación. En consecuencia, esta semana los estudiantes identificaron un problema o fenómeno a estudiar producto del proceso de observación desarrollado durante tres semanas. Para el logro de esta actividad, los estudiantes realizaron las siguientes tareas:

1. la revisión de la literatura sobre las teorías, estudios antecedentes y bases legales que documenten el problema o fenómeno a estudiar.
2. la selección de la información relevante para su estudio a partir de la revisión de la literatura.
3. la formulación de hipótesis de investigación a partir de la literatura revisada.
4. la elaboración, validación y aplicación de instrumentos de recolección de datos que corroboren la presencia de un problema o fenómeno real a estudiar.

En las clases presenciales, los estudiantes mostraron el producto de realizar todas las tareas a través de una presentación oral sobre qué estudiar y por qué, indicando las posibles causas del problema y las consecuencias de no solucionarlo o estudiarlo. Como complemento importante a las tareas arriba mencionadas, los noveles investigadores presentaron un informe escrito contentivo de una descripción breve del problema o fenómeno a estudiar, considerando las indagaciones preliminares de recolección de datos teóricos y empíricos. Estos informes se elaboraron siguiendo las normas de publicación y estilo de la APA.

Las sesiones virtuales de esta semana se dedicaron a la presentación de resultados obtenidos de algún tipo de instrumento. Los instrumentos que se diseñaron, validaron y aplicaron en esta etapa del proceso de investigación tuvieron como propósito diagnosticar el problema o fenómeno a investigar, comprobar su veracidad.

Dada la importancia de la presentación adecuada de estos datos, los estudiantes compartieron en el aula virtual un informe de los resultados obtenidos de la aplicación de uno o varios instrumentos necesarios para verificar y/o documentar la existencia del problema o fenómeno a estudiar. Los participantes comentaron la presentación de estos informes en función de la pertinencia del instrumento y la claridad de la información presentada.

Al final de la semana, los estudiantes-investigadores reportaron la discusión del progreso obtenido en esta etapa de la investigación, la evaluación de los aciertos y los desaciertos, las decisiones tomadas para conseguir los objetivos propuestos hasta el momento.

Sexta semana (Del 30 de junio al 04 de julio de 2014)

Para esta semana los estudiantes debían plantearse los objetivos de su estudio.

Para ello se propusieron las siguientes tareas:

1. la elaboración de un borrador de los posibles objetivos, general y específicos, que guiarían la realización de la investigación.
2. el establecimiento de qué y quiénes estarían involucrados en cada uno de los objetivos.
3. la anticipación de los resultados para cada objetivo planteado.

En las sesiones presenciales los estudiantes explicaron a través de un mapa conceptual la relación procedimental para alcanzar los objetivos propuestos para su investigación. A partir de la misma, se generó una discusión que permitió a cada grupo de investigadores reconocer debilidades y fortalezas en los objetivos presentados.

Para las sesiones virtuales, los estudiantes, a partir de la discusión generada en las clases presenciales, compartieron los objetivos replanteados.

Al término de la semana los estudiantes reportaron en el aula virtual la discusión de los logros en esta etapa de la investigación, la evaluación de los aciertos y los desaciertos, y las decisiones tomadas hasta el momento.

Séptima semana (Del 07 al 11 de julio de 2014)

En esta etapa del estudio, los estudiantes profundizaron su búsqueda de antecedentes para la investigación que cada equipo realizó. Los estudiantes revisaron estudios empíricos que abordaron problemas o fenómenos de investigación similares, realizados a nivel internacional, nacional y local.

Para las sesiones presenciales de esta semana los estudiantes debían elegir cuatro de los estudios que consideraron como antecedentes. Es importante señalar que para la elaboración de la sección Antecedentes del informe escrito los estudiantes debían reseñar un mínimo de ocho estudios anteriores.

Luego de seleccionar los cuatro antecedentes, los estudiantes los compararon en términos del problema o fenómeno estudiado, los objetivos, enfoque metodológico (enfoque y tipo de investigación, población y muestra, instrumentos de recolección de datos, procedimientos), los resultados y las conclusiones. Como parte indispensable de esta tarea, los estudiantes establecieron la importancia de tales estudios a la luz del problema o fenómeno a abordar en el proyecto.

Para el desarrollo de las sesiones presenciales, los estudiantes-investigadores presentaron de manera oral el resultado de la comparación hecha entre los estudios y la relevancia de estos para la realización de su proyecto. Asimismo, estos estudiantes no sólo plantearon hipótesis de investigación a partir de los resultados y conclusiones de sus antecedentes, sino que también compartieron las relaciones que establecieron entre esos hallazgos y su práctica educativa o con las observaciones hechas en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. A partir de estas presentaciones, a través de la técnica de la pregunta, la docente generó una discusión que permitiera a los estudiantes reconocer las fortalezas y debilidades de cada presentación.

Para las sesiones virtuales, los estudiantes colgaron los cuadros comparativos de los antecedentes elegidos para presentar en clase reelaborados considerando la discusión sostenida en clase. Cada equipo de estudiantes-investigadores comentó la

información de los cuadros e hicieron sugerencias para la reseña de los mismos en el informe escrito.

Como parte importante de las actividades semanales en el aula virtual, los estudiantes compartieron con la docente sus reflexiones acerca de la valoración del progreso obtenido y de las estrategias empleadas para lograr los objetivos planteados.

Octava semana (Del 14 al 18 de julio de 2014)

El trabajo giró en torno a la fundamentación teórica a construir para documentar el estudio en progreso. La actividad asignada fue la selección de las bases teóricas del proyecto de investigación. Para su logro, los estudiantes seleccionaron los postulados teóricos más relevantes para el estudio, considerando las variables del mismo. Igualmente, establecieron relaciones de cada teoría seleccionada con su objeto de estudio.

En las sesiones presenciales, los estudiantes presentaron oralmente el resultado de su trabajo a través de una red semántica. Al igual que en las sesiones anteriores, a través del uso de la técnica de la pregunta, la docente generó la discusión en torno a la información presentada con el fin de establecer las debilidades y fortalezas de las relaciones establecidas entre la teoría y la situación a estudiar.

Para las sesiones virtuales, los estudiantes colgaron las redes semánticas reelaboradas a partir de la discusión generada en las clases presenciales.

Al final de la semana, los estudiantes-investigadores reportaron la discusión del progreso obtenido en esta etapa de la investigación, la evaluación de los logros y los desaciertos, y las estrategias empleadas para conseguir los objetivos propuestos hasta el momento.

Novena semana (Del 21 al 25 de julio de 2014)

Esta semana se trabajó el abordaje metodológico que debía tener cada proyecto de investigación. La actividad a realizar fue la selección del enfoque metodológico del estudio en progreso. Los estudiantes seleccionaron el enfoque, el tipo y modalidad de investigación; describieron la población y su muestra considerando criterios de selección y aspectos relevantes en función del estudio a realizar; indicaron los posibles instrumentos de recolección de datos que se utilizarían en el estudio para medir o evidenciar los resultados para cada objetivo de investigación planteado; y describieron el procedimiento a seguir.

En las sesiones presenciales los estudiantes presentaron oralmente, haciendo uso de fundamentos teóricos de investigación, el abordaje metodológico diseñado para realizar el estudio. En estas sesiones, al igual que las anteriores, se generó discusión en torno a la idoneidad del enfoque metodológico seleccionado.

Una vez reelaborado el marco metodológico, los estudiantes compartieron en el aula virtual una red semántica sobre el procedimiento metodológico a seguir durante la realización del estudio.

Al final de la semana, los estudiantes-investigadores reportaron no solamente la discusión del progreso obtenido en esta etapa de la investigación, la evaluación de los logros y los desaciertos, las decisiones tomadas para conseguir los objetivos propuestos hasta el momento, sino también la importancia de detenerse y preguntarse cómo lo han hecho, qué debo corregir, y cómo corregirlo.

Décima semana (Del 28 de julio al 01 de agosto de 2014)

Finalmente para estas últimas sesiones de clase los estudiantes analizaron toda la información recolectada y construida hasta el momento. Para ello los estudiantes identificaron cada porción de información recolectada, la organizaron conforme a la estructura de un informe de investigación y redactaron el informe final del proyecto de investigación.

En las sesiones presenciales los estudiantes socializaron un esquema estableciendo la relación de la información que debía incluirse en los tres capítulos del proyecto de investigación. Una vez discutidos los esquemas e incluido y eliminado información de los mismos, los estudiantes redactaron la versión final del informe del proyecto de investigación.

Como última actividad en el aula virtual, los estudiantes analizaron y describieron el procedimiento llevado a cabo para obtener el producto final, indicando las acciones tomadas y la evaluación de las estrategias utilizadas para realizar el proyecto de investigación.

Para concluir las actividades y por lineamientos de la Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la facultad, los estudiantes entregaron el producto investigativo a la docente y a la coordinadora de investigación del Departamento de Idiomas Modernos.

Cumplidas las actividades propuestas para la intervención, los estudiantes-investigadores participaron en las Jornadas Divulgativas de Proyectos y Trabajos Especiales de Grado, organizadas por la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Mención: Inglés. Para estas jornadas divulgativas asistieron profesores de las diferentes asignaturas de la mención, profesores y

coordinadores de investigación de otras menciones, y la directora de Investigación y Producción Intelectual de la facultad.

Terminadas las actividades correspondientes al plan de acción, se aplicó nuevamente el inventario denominado Escala ACRA Abreviada (Anexo D) para estudiantes universitarios con el propósito de conocer la frecuencia del uso de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que los estudiantes objeto de este estudio hicieron al realizar sus tareas de investigación durante la intervención. Para la administración de este instrumento se utilizó la sesión del día 12 de agosto de 2014.

Finalmente, se procedió a organizar y analizar los datos recolectados a través del inventario ACRA Abreviada de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas y el instrumento de evaluación de la versión final del informe del proyecto de investigación.

Para el análisis del inventario de estrategias se vaciaron, al igual que al inicio de la intervención, los ítems en una tabla dividida en dimensiones de acuerdo a la estructura del mismo para conocer la frecuencia y los porcentajes de cada uno de los enunciados del instrumento. Con respecto al instrumento de evaluación de la versión final del informe, los datos se vaciaron en una tabla para sistematizar y conocer las calificaciones obtenidas después de la intervención por parte de cada equipo de estudiantes-investigadores.

## Capítulo 5. Resultados

### *Resultados*

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad donde se llevó a cabo este Practicum, los estudiantes de docencia cursantes del noveno semestre, un total aproximado de 50, de la mención Inglés regularmente, al menos en los últimos tres años, han mostrado dificultades para elaborar un proyecto de investigación y, por ende, el trabajo especial de grado. Debido a la regularidad con la que se presentaba esta situación, la autora de este estudio indagó sobre las posibles causas de este problema en el contexto mismo de la investigación y revisó la literatura con la finalidad de conocer quiénes la habían estudiado y cómo intentaron resolverla.

Como resultado de esta revisión la autora encontró que se han realizado investigaciones en las que se utilizaron estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades inherentes al proceso de investigación como lo es la comprensión de la lectura; mas no se ubicaron estudios en base a estas estrategias para desarrollar habilidades investigativas. No obstante, esta revisión también arrojó que numerosos investigadores han descrito que entre las habilidades que debe desarrollar un investigador se encuentran las estrategias cognitivas y metacognitivas. Es a partir de estos hallazgos que la autora se propuso determinar el efecto de un tratamiento basado en estas estrategias para el desarrollo de habilidades investigativas.

Para el abordaje preliminar, a los estudiantes cursantes de esta asignatura se les aplicaron tres instrumentos para conocer el estado de las variables objeto de estudio. El primer instrumento (Anexo A) se administró con el propósito de conocer

la calidad del informe de propuesta de investigación presentado. Como segundo instrumento se aplicó una encuesta (Anexo B) con la finalidad de conocer las estrategias utilizadas por los estudiantes para elaborar el informe antes mencionado. El tercer instrumento administrado en esta primera etapa del Practicum fue un inventario de estrategias metacognitivas (Anexo C) a través del cual se estableció de manera preliminar la frecuencia de uso de estas estrategias por parte de los estudiantes objeto de estudio.

La revisión de la literatura y los resultados arrojados por los tres instrumentos aplicados guiaron a la autora a plantearse, diseñar y ejecutar un plan instruccional para desarrollar habilidades investigativas en pregrado. Este plan instruccional se basó en las estrategias cognitivas, específicamente las de organización y elaboración y la promoción y/o activación de las estrategias metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas. Para efectos de este Practicum, se tomó un grupo de 18 estudiantes integrantes de una sección de Seminario: Proyecto de Investigación tal como los agrupó la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la facultad.

Para el diseño de las actividades, tareas y productos, la autora adaptó las actividades propuestas por Valarino, Yáber y Cemboraim (2010) en su libro *Metodología de la investigación paso a paso*. Las actividades propuestas por los autores antes mencionados favorecen la realización de actividades controladas y guiadas por un profesor-tutor en función del proceso investigativo y facilitan la propuesta de actividades a realizar que induzcan el uso de estrategias cognitivas; y en consecuencia, guíen a desarrollar habilidades investigativas en estudiantes de pregrado.

Asimismo, antes de la ejecución del plan instruccional diseñado para lograr el objetivo general, y para dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos de este estudio, se aplicaron dos instrumentos. El primer instrumento diagnosticó la frecuencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas y los hábitos de estudio; y el segundo instrumento exploró el nivel de dominio del proceso investigativo de los estudiantes antes de la intervención pedagógica propuesta.

Para conocer la frecuencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA Abreviada para Alumnos Universitarios (Anexo D). La frecuencia del uso de estas estrategias se presentó dividida por dimensiones tal y como está estructurado el instrumento.

Una vez sistematizados los resultados con relación a la frecuencia del uso de las estrategias, se revisaron los resultados generales obtenidos por los estudiantes en la Escala de Aprendizaje ACRA Abreviada antes de la aplicación del plan instruccional. En esta revisión se observaron calificaciones bajas en cada una de las dimensiones, especialmente en la de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y en la de estrategias de apoyo al aprendizaje.

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en la Escala ACRA-Abreviada, según sus dimensiones; a saber, estrategias cognitivas y de control de aprendizaje (Dimensión I), estrategias de apoyo al aprendizaje (Dimensión II) y hábitos de estudio (Dimensión III). La calificación máxima a obtener en este inventario es de 176 puntos, distribuidos en 100 para la dimensión I, 56 para la dimensión II, y 20 para la dimensión III.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada antes de la ejecución del plan instruccional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje	18	25,00	72,00	47,7778	12,79502
Estrategias de apoyo al aprendizaje	18	22,00	43,00	31,7222	5,38850
Hábitos de estudio	18	5,00	17,00	9,6667	2,93057
N válido (por lista)	18				

Las medias obtenidas en cada dimensión reflejan la baja frecuencia de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los estudiantes objeto de estudio, aun cuando se encuentran en la última etapa de su formación universitaria.

De estos resultados se desprende claramente que los estudiantes objeto de esta investigación no hacen uso sistemático de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración y/o abordaje de sus actividades académicas y de evaluación. Con relación a las estrategias de apoyo al aprendizaje y los hábitos de estudio, las calificaciones promedio evidencian que no ponen en práctica estas estrategias de manera regular y constante.

Seguidamente, se evaluó la primera versión del Proyecto de Investigación en base al instrumento Evaluación del Proyecto (Anexo E) elaborado por los docentes de la cátedra a la cual se adscribe la autora de este Practicum. El mismo se administró para cumplir con el segundo objetivo específico de este Practicum. A diferencia de la Escala ACRA Abreviada, este instrumento se aplicó por equipos (pareja) de investigadores debido a que el proyecto de investigación se realiza en equipos por

lineamientos de la cátedra. En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos resultantes de la evaluación del primer informe.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en el informe 1

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Informe 1	18	7	10	7,67	,970
N válido (por lista)	18				

Esta tabla muestra que en la primera versión del informe del proyecto de investigación los estudiantes mostraron muy poco dominio del proceso de investigación. Entre las principales debilidades del informe se encuentran los usos inadecuados o carencia de los elementos para plantear un problema de investigación tales como la falta de contextualización del problema a estudiar, la aplicación de un instrumento diagnóstico para verificar cuán real es el problema a estudiar, poca o ninguna discusión de los fundamentos teóricos y empíricos a la luz del objeto de estudio. Asimismo, la desorganización de la información presentada evidencia que no se realizaron esquemas antes de redactar esta primera versión del informe, bajo nivel de comprensión de lectura, uso excesivo de citas textuales, entre otros.

A partir de los resultados obtenidos en ambos instrumentos, la autora diseñó y ejecutó un plan instruccional para estos estudiantes enfocándose en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas.

Una vez terminada la intervención pedagógica, se procedió a aplicar nuevamente los instrumentos para medir las variables objeto de estudio e indagar si hubo cambios significativos no sólo con relación a la frecuencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, sino también en cuanto al proceso de

investigación. En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en la segunda aplicación de la Escala ACRA-Abreviada.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada después de la ejecución del plan instruccional

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje	18	49	97	75,06	12,923
Estrategias de apoyo al aprendizaje	18	32	59	42,50	7,740
Hábitos de estudio	18	10	20	15,56	2,455
N válido (por lista)	18				

La segunda aplicación del inventario de estrategias reportó cambios con respecto a la frecuencia del uso de las estrategias cognitivas y de control de aprendizaje. Luego de haber recibido un tratamiento pedagógico en base a la activación y promoción del uso de estas estrategias, las medias obtenidas indican que los estudiantes emplearon más y con más frecuencia estas estrategias.

En la tabla anterior se puede apreciar que los estudiantes aumentaron sus calificaciones en todas las dimensiones con respecto a los resultados obtenidos en la primera aplicación de este inventario.

En cuanto al nivel de dominio del proceso de investigación, el instrumento de evaluación del proyecto arrojó los resultados que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en la versión final del informe del proyecto de investigación.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Informe final	18	13	18	15,00	1,455
N válido (por lista)	18				

En la tabla 6 se evidencia una mejora significativa con relación al nivel de dominio del proceso de investigación, considerando que la media obtenida ( $X=15,00$ ) fue mayor a la media obtenida en el primer informe ( $X=7,67$ ).

Para efectos de este Practicum, el informe escrito mostró que los estudiantes seleccionaron y presentaron información relevante; parafrasearon en lugar de cortar y pegar; compararon situaciones, eventos y problemas de su interés con los estudiados por otros investigadores; procesaron y aplicaron las teorías a su contexto objeto de estudio; revisaron, seleccionaron y vincularon estudios anteriores con el que ellos desarrollaban; trasladaron y/o aplicaron información obtenida de sus fuentes documentales a su contexto objeto de estudio; establecieron relaciones de causa y efecto; y se plantearon hipótesis a partir de revisión de la literatura.

De acuerdo con lo antes planteado, al procesar la información de manera más efectiva, los estudiantes pudieron contextualizar la situación problema en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, presentaron evidencias de la revisión de trabajos empíricos anteriores, demostraron haber consultado las teorías, reglamentos y normas institucionales necesarias para contrastar el deber ser y la realidad a investigar, se plantearon las interrogantes y/o hipótesis del estudio a realizar, entre otros.

Una vez obtenido estos resultados, a continuación se presentan, en la tabla 7, los resultados obtenidos en los dos informes de investigación presentados por los estudiantes.

Tabla 7: Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en las dos versiones del informe escrito del proyecto de investigación.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Informe 1	18	7	10	7,67	,970
Informe final	18	13	18	15,00	1,455
N válido (por lista)	18				

Como puede observarse en esta tabla, hubo un incremento de las calificaciones en el informe escrito final. Esto significa que los estudiantes emplearon de manera sistemática las estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas y enriquecer sus conocimientos sobre el proceso de investigación.

Con relación a las calificaciones generales obtenidas en la Escala ACRA Abreviada, la siguiente tabla muestra los estadísticos descriptivos de estos datos. En la misma puede observarse que sí hubo cambios significativos en la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas una vez culminado el plan instruccional.

Tabla 8: Estadísticos descriptivos de las calificaciones generales obtenidas en la Escala ACRA Abreviada antes y después del plan instruccional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ACRA Abreviada pretratamiento	18	58	132	89,17	19,716
ACRA Abreviada postratamiento	18	93	173	133,11	22,263
N válido (por lista)	18				

Con respecto al reporte que los estudiantes hicieron sobre su proceso de planificación, revisión de las acciones tomadas y la evaluación del proceso cada semana, se encontró que la mayoría de los estudiantes no llevan a cabo de manera sistemática este proceso metacognitivo. En las primeras 4 semanas, los estudiantes-investigadores revelaron que tendían a dividirse las tareas sin realmente hacer una

planificación, ni individual ni por equipos; no consideraron como parte de la realización de la asignación el proponerse objetivos; pocas veces pensaron en evaluar las estrategias empleadas para cumplir con cada actividad; casi siempre colocaban la responsabilidad de lo que no hicieron bien en el compañero de equipo.

A partir de la semana cuatro, luego que la docente explicara la importancia de crear consciencia de lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, saber con qué se cuenta para hacerlo, reconocer las debilidades y fortalezas, corregir para obtener mejores resultados, los estudiantes reportaron abordar las tareas asignadas más conscientes de planificar, monitorear, revisar y evaluar el proceso de realización de su proyecto de investigación.

Con el transcurrir de las semanas, y luego de participar activamente, los estudiantes reportaron estar conscientes de la importancia de planificar antes de abordar la tarea, de revisar con qué recursos contaban para elaborarla, de reconocer las debilidades y las fortalezas una vez culminada la asignación, de evaluar los resultados en función de las estrategias empleadas para corregir al momento de reelaborar una tarea y al iniciar otra.

Es importante señalar que entre las dificultades que encontraron para elaborar el proyecto destaca las diferencias individuales al momento de trabajar en equipo. Estas dificultades se presentaron al momento de evaluar las estrategias y decidir por qué no salió de acuerdo a lo esperado. Al final del proceso, sólo cinco equipos valoraron la oportunidad de conocerse como aprendices a través de las discusiones que tenían con sus compañeros de equipo.

Lo anteriormente expuesto se observa en las calificaciones obtenidas en la segunda aplicación del inventario de estrategias metacognitivas que se muestran en la tabla 9.

Tabla 9: Estadísticos descriptivos del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas después del plan instruccional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Planificación	18	20	48	37,22	8,855
Control y evaluación	18	24	48	38,83	7,717
Calificación total	18	42	96	75,89	16,841
N válido (por lista)	18				

Aun cuando en los informes semanales de los estudiantes se evidencia que aún no han desarrollado suficiente el uso de estas estrategias metacognitivas, en la tabla 9 se observa que hubo cambios considerables en la frecuencia de uso de estas estrategias.

Al comparar los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados antes y después de la intervención pedagógica, se evidenció un cambio favorable con relación al nivel de dominio del proceso de investigación y a la frecuencia de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, aunque en estas últimas en menor medida.

### *Discusión*

Al comparar y revisar los resultados obtenidos antes y después de la intervención pedagógica, la autora puede afirmar que se obtuvieron los resultados esperados y se mostró que un plan instruccional basado en estrategias cognoscitivas y

metacognoscitivas sí tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades investigativas.

Los estudiantes de Seminario: Proyecto de Investigación de una sección del turno matutino lograron presentar un proyecto de investigación que cumplía con los lineamientos de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Estos resultados confirman no solamente los postulados teóricos en torno al tema, sino también los hallazgos de estudios presentados por otros investigadores interesados tanto en las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas como en ellas dentro del repertorio necesario de estrategias de un estudiante autónomo y; en consecuencia, un investigador competente.

En el ámbito internacional estudios anteriores señalan que en pregrado no se realiza investigación, sino que se forma a los estudiantes sólo para usar el conocimiento en lugar de producirlo. En este sentido, Ortiz (2010) considera que esta situación posiblemente se debe a factores tales como los sociales, institucionales, didácticos y psicológicos que intervienen en la formación del investigador y en la elaboración de un trabajo de investigación. Asimismo, esta autora le otorga gran importancia a la dimensión individual en los procesos de formación de un investigador. Los resultados obtenidos en este Practicum coinciden con los hallazgos de Ortiz (2010) al mostrar que los estudiantes deben contar no sólo con la formación requerida, sino que es necesario que posean habilidades como base para el desarrollo eficiente de cualquier actividad.

En relación al uso de estrategias por parte de los estudiantes-investigadores, los resultados de este Practicum evidencian la necesidad de promover en los

estudiantes el uso sistemático de las estrategias al ésta favorecer el aprovechamiento de los conocimientos previos y su relación con los nuevos. Esto permitió que, si bien es cierto que en pregrado, de acuerdo con lo planteado por Ortiz (2010), el trabajo especial de grado no da respuestas a proyectos institucionales de investigación, los estudiantes fuesen capaces de diagnosticar un problema o fenómeno a estudiar a partir de un proceso auténtico de aprendizaje.

Asimismo, Montero (2009) se propuso conocer la opinión de los docentes o investigadores con relación a la enseñanza y formación de investigadores en el pregrado. Esta autora se encontró dos posiciones: la primera, la creencia de que sí es posible que los estudiantes puedan desarrollar los conocimientos, las actitudes y los valores que le permitirán transferir y aplicar lo aprendido en procesos investigativos de mayor complejidad y compromiso; y la segunda, en el pregrado no se logra y no es posible lograr la formación para la investigación. Los resultados de este Practicum apoyan la primera posición encontrada por Montero dado que los estudiantes, con guiatura por parte del docente, lograron conocer que cuentan con las actitudes, los valores y suficientes conocimientos para transferir y aplicar lo aprendido en el proceso de investigación.

No obstante, y en concordancia con los hallazgos de Moreno (2005), en pregrado no se forma investigadores para producir conocimientos. Los estudiantes objeto de este estudio demostraron que son capaces de transferir y aplicar lo aprendido al campo laboral y resolver los problemas inherentes a su práctica profesional. Esto implica que los estudiantes aún no han alcanzado la madurez intelectual suficiente para realizarse los cuestionamientos propios de la investigación

y emplearla como medio para producir conocimiento, tal como lo confirma la investigación realizada por Montero (2009).

En este sentido, las investigaciones proponen que se forme un estudiante para la actividad investigativa. Aldana (2012) plantea que en este nivel universitario se debe preparar un profesional con actitudes, creencias y valores hacia la actividad investigativa. El incremento en las calificaciones tanto en el inventario de estrategias ACRA Abreviada como en el de Evaluación del Proyecto de Investigación demuestra que los estudiantes valoraron la preparación de un profesional que se conozca como aprendiz, que reconozca sus debilidades y fortalezas y autorregule y autoevalúe su proceso de aprendizaje en el desempeño de su rol de investigador. Estos resultados apuntan a una formación de un profesional con una actitud más positiva y proactiva hacia la investigación.

Al considerar que los estudiantes pudieron desarrollar un proyecto de investigación conforme a los lineamientos de la Cátedra, los resultados satisfactorios obtenidos en las calificaciones del informe final del proyecto de investigación y en el inventario de estrategias ACRA Abreviada confirman los planteamientos hechos por Moreno (2003). En consecuencia, un estudiante que ha desarrollado habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas será capaz de relacionarse con el objeto de conocimiento de manera objetiva, autorregulará los procesos cognitivos, autocuestionará la idoneidad de las acciones tomadas, y autoevaluará la consistencia y validez del producto investigativo.

Por otra parte, el abordaje de la enseñanza de la investigación desde un plan instruccional basado en estrategias cognitivas y metacognitivas demostró lo que para

Barrera (2007) debe ser la enseñanza de la investigación. Para este autor enseñar a investigar debe basarse en la promoción y desarrollo de habilidades y actitudes características de la mentalidad científica y de estar conscientes de las limitaciones y del conocimiento que se posee. En consecuencia, el uso de estas estrategias de manera sistemática influyó en el desarrollo de un aprendiz competente para ejercer su rol de investigador.

En el proceso de investigación, el estudiante-investigador debe ser un agente activo. De acuerdo con Poggioli (2004), el enfoque cognitivo considera que el aprendizaje no depende de elementos externos, tales como los docentes, los objetivos y los contenidos, sino más bien del tipo de información recibida y a la forma como tal información es procesada y organizada en nuestra memoria de tal forma que pueda ser recuperada cuando se necesite. Los resultados obtenidos en este Practicum revelan y confirman que el estudiante es el principal actor en el éxito de las metas a lograr. De acuerdo a lo reportado al final de cada semana, hacia la mitad del entrenamiento, los estudiantes se hicieron conscientes y valoraron la importancia de planificar, plantearse objetivos, monitorear y revisar los pasos dados, evaluar y corregir para la consecución de las metas propuestas con cada asignación, asumiendo la responsabilidad que tienen ellos sobre su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados de este estudio apuntan a que el estudiante debe contar con un repertorio de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas tal como lo señala Beltrán (2003). A través de este estudio, se corrobora que, de acuerdo con McCombs (citado en Beltrán, 2003) la intervención pedagógica debe promover la

creación de consciencia en el estudiante con respecto a su responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

A la luz de la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, los resultados de este estudio confirman que una persona, sin importar sus carencias y debilidades, puede desarrollarse intelectualmente si ha sido expuesta a una buena experiencia de mediación. A partir de lo expuesto por Feuerstein, Gutiérrez (2009) señala que en el caso de la investigación, esta experiencia mediada viene dada por el asesor, tutor y otros actores implicados en el proceso de aprendizaje. En este Practicum, los estudiantes estuvieron expuestos a una experiencia mediada, específicamente con su tutor, en base a estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar habilidades investigativas. El incremento en las calificaciones en los instrumentos aplicados confirma el planteamiento de la teoría de la modificabilidad cognitiva.

Un aumento de los valores obtenidos de la aplicación de los instrumentos después del tratamiento coincide con lo planteado por Mateos (2001, en Labatut, 2004) con relación a qué distingue a un aprendiz competente. Para este autor el aprendiz competente no solamente planifica las estrategias partiendo del conocimiento que tiene sobre sí mismo como aprendiz, las exigencias de la actividad a realizar y los recursos de los que dispone para alcanzar el o los objetivos propuestos, sino que también evalúa las acciones tomadas, los resultados obtenidos y corrige los errores. Estos estudiantes-investigadores, de acuerdo con lo antes mencionado, ahora cuentan con herramientas claves para abordar cualquier nuevo

aprendizaje y, por supuesto, la actividad investigativa propia de su contexto académico.

Numerosos investigadores como Beltrán (1993); Mayor, Suengas, González-Márquez (1993); Pozo y Monereo (1999), entre otros, según lo reportado por De la Fuente y Justicia (2003a) han enumerado los siguientes aspectos importantes en torno a la autorregulación:

1. las estrategias de autorregulación en el aprendizaje mejoran el uso de operaciones cognoscitivas;
2. existe una relación positiva y consistente de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje con el cambio de concepción sobre el aprendizaje, la calidad del mismo y el rendimiento académico;
3. es posible mejorar en los alumnos la conciencia metacognitiva y la autorregulación cuando está aprendiendo. (p. 163)

En concordancia con lo arriba expuesto, los resultados obtenidos una vez terminada la intervención pedagógica confirman no sólo que un estudiante con un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece el uso de operaciones cognitivas y mejora su rendimiento académico, sino también que la ejecución de un plan instruccional como el que se diseñó para este estudio hace posible la creación de conciencia metacognitiva mientras el estudiante está en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la pertinencia de promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a nivel universitario, Pintrich (1991, en Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso, 2011) establece que entre las habilidades que un estudiante universitario debe desarrollar se encuentra el uso de estrategias de elaboración y organización para que la información nueva se convierta en aprendizaje. Asimismo, Weintein y Mayer

(1986, citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999) afirman que las estrategias de elaboración y organización permiten que los aprendices realicen un procesamiento profundo de la información. Poggioli (2005) define estas estrategias como aquellas que le permiten al aprendiz establecer una relación simbólica de la información para hacerla significativa, es una forma de conectar lo que ya sabe con la información que intenta aprender. Al reportar los estudiantes un uso más frecuente de estas estrategias después de la intervención pedagógica, se puede concluir que los estudiantes ahora cuentan con un repertorio de estrategias que le permiten realizar un procesamiento profundo de la información para, así, plantearse ideas de investigación creativas y pertinentes.

Por lo tanto, se puede concluir que las estrategias de elaboración verbal, de acuerdo con lo planteado por Poggioli (2005), son las que ayudarán al estudiante investigador en ese proceso de construcción de la información que requiere organizar y elaborar para hacer investigación. Para esta autora parafrasear, resumir con palabras propias, sacar conclusiones, establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo, establecer relaciones de causa y efecto, hacer analogías, inferir pueden ayudar al aprendiz a crear una conexión entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender. De ahí que la inclusión explícita de actividades que requirieran del estudiante investigador seleccionar ideas principales, discriminar entre ideas principales y secundarias, resumir haciendo uso de sus propias palabras, realizar analogías, establecer relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya domina, establecer relaciones de causa y efecto, entre otras, permitió que el estudiante-

investigador presentara un proyecto de investigación cónsono con su nivel académico.

Asimismo, las estrategias de organización necesitan de un aprendiz activo pues estas estrategias se utilizan para construir la información contenida en los textos obtenida a través de otras estrategias. Estas estrategias son identificación de ideas principales y secundarias de un texto y la construcción de representaciones gráficas como esquemas, mapas de conceptos, redes semánticas, y cuadro comparativos. Poggioli (2005) señala que estas estrategias permiten la descripción de relaciones entre conceptos, y la identificación de la macroestructura del texto. Al igual que las estrategias de elaboración verbal, el uso y/o la promoción del uso de estas estrategias en la fase de tratamiento contribuyeron a que los aprendices tuvieran una participación activa en el procesamiento de la información requerida para la elaboración del proyecto de investigación.

Kirby (1984, citado en Castañeiras, Guzmán, Posada, Richini y Strucchi, 1999) señala que estas estrategias metacognitivas “son menos susceptibles de ser enseñadas” (p. 444) pues requieren que el estudiante tenga un nivel de conocimiento de sus propias capacidades, de las exigencias de la tarea y de las estrategias que debe emplear para lograr el objetivo propuesto. Es decir, cuando un estudiante usa estas estrategias debe conocer cómo, cuándo y por qué utilizarlas, valorar la efectividad de las mismas y tomar decisiones en función de las exigencias de la tarea y los resultados obtenidos. Sin embargo, aun cuando para los estudiantes fue difícil sistematizar y reportar el uso de estas estrategias, los resultados de este Practicum

evidencian que los estudiantes valoraron la importancia de estas estrategias para la consecución de las metas.

Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel (2011) caracterizan al aprendizaje metacognitivo como aquel que logra los objetivos académicos propuestos a través del empleo de estrategias de alto nivel. Particularmente, siguiendo a estas autoras, en el área de la investigación es clave un aprendizaje autónomo que sea capaz de autogestionar su aprendizaje y sus acciones para el logro de los objetivos en condiciones determinadas. Los resultados obtenidos después del tratamiento confirman que en el área de investigación se requiere de un aprendizaje autónomo capaz de lograr sus metas a través del empleo de estrategias metacognitivas. En consecuencia, estos resultados evidencian que la instrucción explícita de estas estrategias a nivel del pregrado universitario en las asignaturas de metodología de la investigación sí contribuyen a la formación del estudiante en el área investigativa.

Finalmente, la autora de este Practicum puede concluir que la inclusión y la enseñanza explícita de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el Seminario: Proyecto de Investigación permitió que los estudiantes elaboraran un proyecto de investigación conforme a los lineamientos de la Cátedra y del nivel académico requerido. Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso (2011) señalan que el egresado universitario debe contar con “una formación integral, conocimientos sólidos y una disciplina de trabajo que le permita continuar aprendiendo todo aquello que necesiten de acuerdo a los problemas y retos que tengan que enfrentar a lo largo de su vida personal y profesional” (p.10). Por lo tanto, lograr que el estudiante universitario se

forme para enfrentar las siguientes etapas del desarrollo académico y profesional requiere que este estudiante próximo a egresar incorpore a su repertorio de estrategias de aprendizaje las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que le permitirán favorecer la adquisición de conocimientos y adopción de una posición crítica y autónoma.

Si bien es cierto que en esta etapa de su desarrollo profesional los estudiantes no se convertirán en investigadores expertos, el uso sistemático de las estrategias cognitivas y metacognitivas sí lo convertirán en un profesional con el conocimiento y las herramientas para enfrentarse a situaciones académicas de mayor complejidad y compromiso.

#### *Recomendaciones*

A menudo los docentes de nivel universitario emplean estrategias de enseñanza considerando que este estudiante ya cuenta con un uso sistemático de las estrategias de aprendizaje y la madurez necesaria para enfrentar y abordar las distintas situaciones de aprendizaje en este contexto educativo. No obstante, los resultados obtenidos antes de ejecutar el plan instruccional de este Practicum evidencian que ésta no es la situación de todos los estudiantes.

Por lo antes expuesto, se recomienda a los docentes de investigación de nivel universitario diagnosticar el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que hacen los estudiantes con el propósito de asegurarse de que cuentan con herramientas que faciliten el aprendizaje del proceso de investigación científica.

Los resultados obtenidos en este Practicum demuestran que la enseñanza explícita de las estrategias cognitivas y metacognitivas sí tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades investigativas; no obstante, la autora de este estudio recomienda la inclusión de estas estrategias desde el inicio del programa de Seminario. Esto obedece a que indudablemente los estudiantes requieren ser expuestos por tiempo prolongado al uso de estas estrategias.

En el caso de los estudiantes de docencia de la mención inglés objeto de este estudio, se recomienda que se elaboren planes instruccionales basados en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en las dos primeras asignaturas de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras; a saber, Módulo: Técnicas Documentales e Investigación Educativa. De implementarse estos planes instruccionales en las dos primeras asignaturas preparatorias, la autora estima que contribuirá a formar a un estudiante consciente de sus capacidades y limitaciones para abordar sus tareas de aprendizaje y, consecuentemente, sus tareas de investigación.

### *Difusión*

La autora de este Practicum presentará los resultados del mismo a los docentes miembros de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, a la jefe de la Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad y a los estudiantes participantes en una actividad especialmente programada para este propósito.

Asimismo, la autora estima que este Practicum puede presentarse en el Encuentro Nacional de Docentes e investigadores de la Lingüística para mostrar el

resultado de la producción escrita de estos estudiantes una vez procesada la información necesaria para presentar sus informes del proyecto de investigación.

Finalmente, la autora también se planteará la adecuación en extensión de este Practicum con el fin de presentarlo para la aprobación de su publicación en alguna de las revistas editadas por la facultad; a saber, Revista Ciencias de la Educación y ARJÉ Revista de Investigación y Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad donde se realizó este estudio.

## Referencias

- Aguilar-Morales, E., García-Avenidaño, I. y Osorio-Gómez, S. (2012) Uso de las redes sociales en las asesorías de tesis. *Centro Regional de Investigación en psicología*. (2012). Vol. 6, n. 1, pp. 145-151. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.conductitlan.net/centro\\_regional\\_investigacion\\_psicologia/89\\_investigacion\\_pregrado\\_tesis\\_universitarios.pdf](http://www.conductitlan.net/centro_regional_investigacion_psicologia/89_investigacion_pregrado_tesis_universitarios.pdf)
- Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. n. 35. Recuperado en abril, 2014, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barrera, J. (2007). La enseñanza de la Física a través de habilidades investigativas: una experiencia. *Latin-American Journal of Physics Education*. Vol. 1, n. 1. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.lajpe.org/sep07/JOSEFINA\\_Final.pdf](http://www.lajpe.org/sep07/JOSEFINA_Final.pdf)
- Beltrán, J. (1993). Proceso de adquisición: Estrategias de selección y organización. En *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, n. 2, pp. 55-73. Recuperado en abril, 2014, de [http://132.248.192.201/sección/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=BELTRAN%20LLERA,%20JESUS&par=&a\\_inicial=&a\\_final=bcwzttzn&sesión=&formato](http://132.248.192.201/sección/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=BELTRAN%20LLERA,%20JESUS&par=&a_inicial=&a_final=bcwzttzn&sesión=&formato)
- Caldera, R. y Bermúdez, A. Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* [online]. 2007, vol. 11, n. 37. pp. 247-255. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000200010&script=sci_arttext)
- Colmenárez, A. (2008). *Plan de estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar el trabajo de grado dirigido a los estudiantes cursantes de la quinta y sexta cohorte de la maestría de la Universidad Nacional Abierta ubicada en Barinas, Portuguesa y Lara*. Tesis (Ms.Sc. en Educación Abierta y a Distancia). Universidad Abierta, Centro Local Portuguesa. Recuperado en abril, 2014, de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t36381.pdf>
- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M., Richini, M. y Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Baremación Marplatense. *RIDEP*, vol. 8, n. 2, pp. 37-50. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R08/R082res.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R08/R082res.pdf)

- Crispín, L., Esquivel, M., Loyola, M., y Fregoso, A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Recuperado en mayo, 2014, de <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Crispín, L., Caudillo, L., Doria, C. y Esquivel, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Recuperado en mayo, 2014, de <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Dapelo, B. y Toleda, M. (2006). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: variables claves en la orientación de estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Educacional*. Vol. 20, n. 37, pp. 53-70.
- De Cambo, Ramírez, Mayz, Yassir y Liccioni (2002) *Perfil del licenciado en Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Material mimeografiado.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003a). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*. n. 82, pp. 161-172. Recuperado en abril, 2014, de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003b). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA- Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. N° 1 (2). Recuperado en mayo, 2014, de [http://www.investigación-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art\\_2\\_16.pdf](http://www.investigación-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf)
- Facultad de Ciencias de la Educación (s.f.a). Historia. *Reseña histórica de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado en marzo, 2014, de <http://www.face.uc.edu.ve/pag/descargas/historia.pdf>
- Facultad de Ciencias de la Educación (s.f.b). *Menciones*. Recuperado en marzo, 2014, de <http://www.face.uc.edu.ve/pag/menciones.htm>
- Facultad de Ciencias de la Educación (s.f.c). *Misión y Visión*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.face.uc.edu.ve/pag/mision\\_vision.htm](http://www.face.uc.edu.ve/pag/mision_vision.htm)
- Facultad de Ciencias de la Educación (s.f.d). *Postgrado*. Recuperado en marzo, 2014, de <http://www.face.uc.edu.ve/postgrado/inicio.php>
- Fernández, A., Figueredo, L., Granado, M., e Hidalgo, H. (2008). *Instrumento de evaluación del Anteproyecto*. Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Material mimeografiado.

- Fernández, A. e Hidalgo, H. (2006). *Manual de procedimientos de la Cátedra: Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Material mimeografiado.
- Greybeck, B. (s/f). *La metacognición y la comprensión lectora. Estrategias para alumnos del nivel superior*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.umbvirtual.edu.co/bibliovirtual/pedagogia/054\\_metecog\\_compre\\_lectura.pdf](http://www.umbvirtual.edu.co/bibliovirtual/pedagogia/054_metecog_compre_lectura.pdf)
- Gutiérrez, D. (2009). Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado. En *Alumnos y profesores en perspectiva*. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/libros\\_y\\_revistas/libros\\_publicados/aluprofe.pdf](http://www.upd.edu.mx/docprueba/publicaciones/libros_y_revistas/libros_publicados/aluprofe.pdf)
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: Un enfoque metacognitivo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en abril, 2014, de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>
- Lanchipa, C. (2009). *Método investigativo y desarrollo de habilidades para investigar en estudiantes de la Escuela de Medicina Humana de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna*. Recuperado en abril, 2014, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2147/1/lanchipa\\_pc.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2147/1/lanchipa_pc.pdf)
- Linares, M. (2006). *Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. Universidad Católica Andrés Bello. Trabajo Especial de Grado de Maestría. Recuperado en abril, 2014, de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ9071.pdf>
- Martínez-Fernández, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.researchgate.net/profile/J\\_Reinaldo\\_Martinez-Fernandez/publication/39213463\\_Concepcin\\_de\\_aprendizaje\\_metacognicin\\_y\\_cambio\\_conceptual\\_en\\_estudiantes\\_universitarios\\_de\\_Psicologa/links/54aecd5a0cf21670b358730b.pdf](http://www.researchgate.net/profile/J_Reinaldo_Martinez-Fernandez/publication/39213463_Concepcin_de_aprendizaje_metacognicin_y_cambio_conceptual_en_estudiantes_universitarios_de_Psicologa/links/54aecd5a0cf21670b358730b.pdf)
- Martínez-Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*. Vol. 23, nº 1 (junio), 7-16. Recuperado en abril, 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>
- Martínez-Fernández, J. R. (2013). Investigar en educació: introspecció retrospectiva d'un supervivent (crec) de les modes i les etiquetes en investigació. *Quaderns d'Educació Contínua*, 28, 103-109. Recuperado en abril, 2014, de <http://www.crec.info/#/portfolio-02-00>

- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*. Vol. 20, n. 3. Recuperado en abril, 2014, de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RMH/article/view/1010>
- Montero, L. (2009). *La formación para la investigación a nivel de pregrado*. Universidad Autónoma de Yucatan. Tesis de Maestría. Recuperado en abril, 2014, de <http://postgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/Montero-Leidy-MIE2009.docx.pdf>
- Moreno, M. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada em el desarrollo de habilidades. *Educar*. Julio – Septiembre. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU-descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=7674](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU-descarga&tipo=PDF&articulo_id=7674)
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, n. 1. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Moreno.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf)
- Morillo, S. (2011). *Competencias investigativas en la formación del profesional para el área de educación física, deporte y recreación en Venezuela*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Recuperado en marzo, 2014, de [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas\\_i\\_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN35.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN35.pdf)
- Ortiz, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. Colección Graduados. *Series Sociales y Humanidades*. n. 14. Recuperado en abril, 2014 de [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4\\_Los\\_procesos\\_de\\_formación\\_y\\_desarrollo\\_de\\_investigadores\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_Guadalajara.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formación_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf)
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*. N° 1: 187-197. Recuperado en abril, 2014, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Pasek, E. y Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere* [online]. Vol. 11, n. 37, pp. 349-356. ISSN 1316-4910. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lang=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lang=es)

- Poggioli, L. (2004). Capítulo 12. Estrategias Cognoscitivas: una perspectiva teórica. En Gómez, J., *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.ica.luz.ve/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20-%20JOS%20G%20MEZ%20CUMPA%20\(1\).pdf](http://www.ica.luz.ve/dfinol/NeuroCienciaCognitiva/NEUROCIENCIA%20COGNITIVA%20Y%20EDUCACION%20-%20JOS%20G%20MEZ%20CUMPA%20(1).pdf)
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de adquisición de conocimiento*. Caracas: Fundación Polar.
- QS University Rankings: Latin America (2014). Recuperado en Mayo, 2014, de [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2014&sa=U&ved=0CBIQFjABahUKEwjhi5TFh\\_PGAhXEOj4KHfheAOo&usg=AFQjCNFbOTv09Lg2fUDJjkUIRdP7OKLg4Q](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2014&sa=U&ved=0CBIQFjABahUKEwjhi5TFh_PGAhXEOj4KHfheAOo&usg=AFQjCNFbOTv09Lg2fUDJjkUIRdP7OKLg4Q)
- Rangel, P. (s/f). *Incidencia de la perspectiva teórico-metodológica de investigación en la formación universitaria de Pregrado*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Recuperado en marzo, 2014, de <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/rangelepiemologia.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, C., González-Pineda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. En *Psicothema*. Vol. 19, n 3, pp. 422-427. Recuperado en abril, 2014, de <http://psicothema.com>
- Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad cognitiva en el aula autorregulada. *Revista Umbral 2000*, n. 9. Recuperado en abril, 2014, de [http://www.trinityschoo.cl/\\_modificabilidad\\_cognitivs.pdf](http://www.trinityschoo.cl/_modificabilidad_cognitivs.pdf)
- Sánchez, E. (2004). *El rol del docente en el desarrollo de las competencias investigativas en los alumnos del Instituto Adventista de Venezuela*. Universidad de Carabobo. Trabajo Especial de Grado de Maestría.
- Tamayo, M. (2007) *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. 4ta ed. México: Limusa
- Universidad de Carabobo (2014a). Información General. Cuantos somos. *Estadísticas de la Universidad de Carabobo*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.uc.edu.ve/uni\\_infog\\_mision.php](http://www.uc.edu.ve/uni_infog_mision.php)
- Universidad de Carabobo (2014b). Información General. Cuantos somos. *Estadísticas de la Universidad de Carabobo*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.uc.edu.ve/uni\\_infog\\_vision.php](http://www.uc.edu.ve/uni_infog_vision.php)

- Universidad de Carabobo (s.f. a). Información General. Historia. *Breve crónica de la Universidad de Carabobo*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.uc.edu.ve/uni\\_infog\\_mision.php](http://www.uc.edu.ve/uni_infog_mision.php)
- Universidad de Carabobo (s.f. b). Información General. *Misión y visión*. Recuperado en marzo, 2014, de [http://www.uc.edu.ve/uni\\_infog\\_mision.php](http://www.uc.edu.ve/uni_infog_mision.php)
- Vaca, S. (s.f). *La modificabilidad cognitiva estructural propuesta por Reuven Feuerstein*. [Documento en línea] Recuperado en abril, 2014, de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31155/3/la\\_modificabilidad\\_cognitiva.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31155/3/la_modificabilidad_cognitiva.pdf)
- Valarino, E., Yáber, G., y Cemborain, M. (2010). *Metodología de la Investigación paso a paso*. México: Trillas.
- Valle, A. Barca, A. González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión Teórica y Conceptual. *Revista Latinoamericana de psicología*, vol. 31, n. 3, 1999, pp.425-461. Recuperado en abril, 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>
- Vallejos, J., Jaimes, C., Aguilar, E., y Merino, M. (2012) Validez, confiabilidad y baremación del inventario de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*. [Inventario de estrategias metacognitivas] Recuperado en abril, 2014, de <http://alfepsi.org/attachments/article/139/Revista%20Psicolog%C3%ADa%20UCV%202012-1.pdf>
- Ysunza, M., Peñalva, L., Benavides, L. (2009). Desarrollo de competencias en la formación inicial del estudiante de la UAM-Xochimilco. Ponencia presentada en el *Congreso Divisional: El sistema modular, las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI*. Recuperado en abril, 2014, de [http://dcsh.xoc.uam.mx/congresodcsh/MESAS/ALUMNOS/Desarrollo\\_competiciones\\_formac.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/congresodcsh/MESAS/ALUMNOS/Desarrollo_competiciones_formac.pdf)

ANEXO A

Instrumento de evaluación del informe 1

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS  
 CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA  
 DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
 INGLÉS

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL INFORME  
 DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN**

El contenido de este informe de la propuesta de Proyecto de Investigación se evaluará de acuerdo a los criterios establecidos en este instrumento. El instrumento se diseñó con escalas. A cada escala se le asignó una puntuación. La nota máxima a obtener en este instrumento es 20 puntos. Se valorará cada criterio de la manera siguiente:

- De acuerdo con la revisión hecha, se marcará una X en la escala que mejor lo describe, siendo:

**E:** Excelente    **B:** Bueno    **R:** Regular    **D:** Deficiente

- El valor de cada escala es la siguiente:

**E:** 1    **B:** 0,75    **R:** 0,5    **D:** 0

Nombre del profesor:

Autor(es):

Título tentativo del proyecto:

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
1. Contextualiza el problema en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.				
2. Define y/o explica la destreza/el componente de la lengua a abordar.				
3. Delimita la destreza o componente hasta que se aprecie como tópico.				
4. Describe la situación problemática que se presenta en una institución educativa que ha sido seleccionada de acuerdo a criterios.				
5. Ubica el problema en un marco temporal.				
6. Se consultaron documentos legales e institucionales				

para enmarcar la situación dentro de un lapso determinado y dentro de un deber ser.				
7. Sustenta el problema a nivel teórico.				
8. Documenta el problema a partir de los resultados obtenidos a través de instrumentos de diagnóstico.				
9. Ofrece detalles de los instrumentos utilizados para diagnosticar el problema				
10. Da detalles sobre las personas involucradas en la situación.				
11. Documenta el problema utilizando los resultados y conclusiones de estudios anteriores que hayan abordado problemas semejantes.				
12. Resalta esos resultados y conclusiones para justificar la investigación,				
13. Explica las causas y/o consecuencias del problema				
14. Establece y explica, detalladamente, las diferencias y/o semejanzas entre el ser y el deber ser de la situación a estudiar.				
15. Formula interrogantes o hipótesis claras para saber qué se pretender hacer en el estudio.				
16. Las interrogantes o hipótesis son coherentes con el tipo de investigación que propone.				
17. Justifica el estudio a través de los aportes que el mismo haría a la institución y a las personas involucradas.				
18. Establece su rol en el contexto educativo donde se realizará el estudio.				
19. Organiza la información en un esquema de problema-solución/problema-propuesta/deber ser-ser				
20. Elabora el informe conforme a las normas APA				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

ANEXO B

Encuesta

Estrategias de aprendizaje usadas en la elaboración del informe 1

## ENCUESTA

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE USADAS EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME 1

Estimado estudiante:

A continuación encontrarás una serie de preguntas que buscan indagar sobre las estrategias utilizadas para la elaboración del primer informe escrito del Seminario: Proyecto de investigación. Te agradezco responder la misma con toda sinceridad. Esta encuesta no es un instrumento de evaluación. Gracias por tu colaboración.

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( ) Fecha: \_\_\_\_\_ Semestre: 9no Sección: \_\_\_\_\_

Lee cuidadosamente las preguntas y marca con una X la opción que consideres responde correctamente a la pregunta.

Nº	Estrategia	Sí	No
1	¿Realizaste resúmenes de las lecturas utilizando las palabras o frases subrayadas con anterioridad?		
2	¿Realizaste resúmenes de lo leído una vez terminada la lectura?		
3	Al leer sobre diferentes autores, teorías o estudios anteriores al tópico de interés, ¿estableciste diferencias y semejanzas entre ellos?		
4	Al leer sobre las diferentes teorías y estudios anteriores, ¿relacionaste esta información con la que ya posees sobre el tema?		
5	Al leer sobre las diferentes teorías y estudios anteriores, ¿estableciste relaciones de causa y efecto al considerar la situación o fenómeno que deseas investigar?		
6	Al leer las diferentes teorías y estudios anteriores, ¿te planteaste hipótesis a partir de dicha lectura?		
7	¿Verificaste las hipótesis que te planteaste luego de la revisión de la literatura?		
8	¿Al leer sobre las diferentes teorías y estudios anteriores al tema de interés, agrupaste, clasificaste y categorizaste la información siguiendo un criterio propio?		
9	¿Elaboraste conclusiones a partir de las lecturas realizadas?		
10	¿Encontraste la aplicación de los contenidos de la literatura consultada en el área a investigar?		
11	¿Creaste analogías elaborando metáforas con los contenidos que leíste para elaborar tu informe?		
12	¿Asociaste la información obtenida de las lecturas con tu propia experiencia de aprendizaje y/o enseñanza (de inglés como lengua extranjera)?		
13	¿Utilizaste los conocimientos adquiridos en las asignaturas de la carrera para comprender mejor la información que obtuviste a través de la lectura para la elaboración del informe?		
14	¿Comparaste la información obtenida de la literatura con la recabada a través de otras fuentes (entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones directas de clase, entre otras)?		
15	Antes de elaborar el informe escrito, ¿realizaste un esquema o		

	bosquejo de los puntos a considerar en el contenido del mismo?		
16	¿Organizaste el contenido del informe a escribir siguiendo algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, deber ser-ser?		
17	¿Expresaste con tus propias palabras la información obtenida de las lecturas pertinentes en el informe?		
18	¿Hiciste uso de algún organizador gráfico para establecer relaciones entre las ideas importantes de la lectura?		
19	¿Reorganizaste, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en la lectura?		
20	¿Relacionaste la información obtenida de la revisión de la literatura con el problema o fenómeno a investigar?		

## ANEXO C

Inventario de Estrategias Metacognitivas  
(O'neil y Abedi, 1996, traducido por Martínez-Fernández, 2001, y con una adaptación lingüística de Vallejos, Jaimes, Aguilar y Merino, 2012)

## INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado estudiante:

A continuación encontrarás una serie de enunciados que buscan indagar sobre las estrategias metacognitivas que utilizas. Te agradezco responder la misma con toda sinceridad. Este no es un instrumento de evaluación. Gracias por tu colaboración.

Edad: \_\_\_ Sexo: F ( ) M ( ) Fecha: \_\_\_\_\_ Semestre: 9no Sección: \_\_\_\_\_

Lee cuidadosamente los enunciados presentados en el cuadro de estrategias y marca con una X el valor que mejor describe la frecuencia con que las usas. Para ello utiliza la siguiente escala:

**5 = siempre; 4 = muchas veces; 3 = regular; 2 = pocas veces; y 1 = nunca.**

N°	Estrategia	5	4	3	2	1
1	Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.					
2	Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo.					
3	Te preguntaste cómo se relaciona la información importante de la actividad con la que ya sabes.					
4	Intentaste concretizar lo que se te pide en la tarea.					
5	Reflexionaste sobre el significado de lo que se te pidió en la actividad antes de empezar a responderla					
6	Te aseguraste de haber entendido lo que debías hacer, y cómo hacerlo.					
7	Hiciste un seguimiento de tus progresos y, si fue necesario, cambiaste las técnicas y estrategias de aprendizaje.					
8	Utilizaste múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea.					
9	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
10	Seleccionaste y organizaste la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					
11	Comprobaste tu trabajo mientras lo hacías.					
12	Intentaste descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					
13	Intentaste comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.					
14	Identificaste y corregiste tus errores.					
15	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.					
16	Una vez finalizada la actividad, fuiste capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
17	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizaste (de cómo y en qué estabas pensando).					
18	Antes de empezar a realizar la actividad, decidiste primero cómo abordarla.					
19	Comprobaste tu precisión a medida que avanzabas en la realización de la actividad.					
20	Te esforzaste por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla					

ANEXO D

Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para Alumnos Universitarios  
(De la Fuente y Justicia, 2003b)

## ESCALA ACRA-ABREVIADA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Edad: ..... Sexo: ..... Curso: .....

### Instrucciones

Estas escalas tienen por objeto identificar las estrategias de aprendizaje que más a menudo utilizas cuando estás estudiando. Algunas puede que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que se quiere conocer. Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje:

A = Nunca o casi nunca    B = Algunas veces  
C = Bastantes veces    D = Siempre o casi siempre

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca con una X la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Responde lo más sinceramente posible, siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje.

Nº	DIMENSIÓN I: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje	A	B	C	D
1	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
2	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema				
3	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.				
4	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas de los resúmenes hechos.				
5	Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
6	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.				
7	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
9	Hago uso de bolígrafos y lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje				
10	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos solo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
11	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...).				
12	He caído en cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante la repetición y nemotecnias.				
13	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.				
14	He caído en cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar información para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las				

	nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.				
15	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...)				
16	Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.				
17	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios, anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.				
18	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas..., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
19	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
20	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.				
21	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.				
22	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir				
23	Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				
24	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
25	Cuando el contenido de un tema es denso o difícil, vuelvo a releerlo despacio.				
	<b>DIMENSIÓN II: Estrategias de apoyo al aprendizaje</b>				
26	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				
27	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
28	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
29	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas				
30	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
31	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
32	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio				
33	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos, o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
34	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, conflictos que surgen en la relación interpersonal con compañeros, profesores, o familiares.				
35	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.				
36	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
37	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				

38	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.				
39	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
<b>DIMENSIÓN III: Hábitos de estudio</b>					
40	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
41	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
42	Cuando estudio, trato de resumir mentalmente lo más importante.				
43	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.				
44	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				

**DIMENSIÓN I**

Puntos A: \_\_\_\_ x 1 = \_\_\_\_

Puntos B: \_\_\_\_ x 2 = \_\_\_\_

Puntos C: \_\_\_\_ x 3 = \_\_\_\_

Puntos D: \_\_\_\_ x 4 = \_\_\_\_

Puntaje total: \_\_\_\_\_

**DIMENSIÓN II**

Puntos A: \_\_\_\_ x 1 = \_\_\_\_

Puntos B: \_\_\_\_ x 2 = \_\_\_\_

Puntos C: \_\_\_\_ x 3 = \_\_\_\_

Puntos D: \_\_\_\_ x 4 = \_\_\_\_

Puntaje total: \_\_\_\_\_

**DIMENSIÓN III**

Puntos A: \_\_\_\_ x 1 = \_\_\_\_

Puntos B: \_\_\_\_ x 2 = \_\_\_\_

Puntos C: \_\_\_\_ x 3 = \_\_\_\_

Puntos D: \_\_\_\_ x 4 = \_\_\_\_

Puntaje total: \_\_\_\_\_

Puntaje definitivo: \_\_\_\_\_

ANEXO E

Instrumento de Evaluación del Proyecto (Fernández, Figueredo, Granado, e Hidalgo,  
2008)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 ESCUELA DE EDUCACIÓN  
 DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS  
 CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA  
 DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
 INGLÉS

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL PROYECTO**

El contenido de los tres primeros capítulos y los aspectos formales del Proyecto de Investigación se evaluarán de acuerdo a los criterios establecidos en este instrumento. Se valorará cada criterio de la manera siguiente:

3. De acuerdo con la revisión hecha a cada apartado, se marcará una X en la escala que mejor lo describe, siendo:

**E:** Excelente    **B:** Bueno    **R:** Regular    **D:** Deficiente

4. Al final de cada parte de los tres primeros capítulos del proyecto, se colocará el puntaje obtenido, siendo el valor de cada escala:

**E:** 1,5    **B:** 1    **R:** 0,75    **D:** 0

5. Para la parte denominada OTROS en este instrumento, el valor de cada escala es como sigue:

**E:** 1,25    **B:** 1    **R:** 0,625    **D:** 0

6. El instrumento se concibió utilizando la escala de 100 pts. En los tres primeros capítulos se puede obtener una calificación máxima de 90 puntos. En la parte denominada OTROS, se puede obtener una calificación máxima de 10 puntos.

PRIMERA VERSIÓN (    )                      SEGUNDA VERSIÓN (    )

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Título del proyecto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

**PARTE I: Planteamiento del problema**

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
21. Contextualiza el problema en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.				
22. Define y/o explica la destreza/el componente de la lengua a abordar.				
23. Delimita la destreza o componente hasta que se aprecie como tópico.				

24. Describe la situación problemática que se presenta en una institución educativa que ha sido seleccionada de acuerdo a criterios.				
25. Ubica el problema en un marco temporal.				
26. Se consultaron documentos legales e institucionales para enmarcar la situación dentro de un lapso determinado y dentro de un deber ser.				
27. Sustenta el problema a nivel teórico.				
28. Documenta el problema a partir de los resultados obtenidos a través de instrumentos de diagnóstico.				
29. Documenta el problema utilizando los resultados y conclusiones de estudios anteriores que hayan abordado problemas semejantes.				
30. Explica las causas y/o consecuencias del problema				
31. Incluye las variables/categorías acorde con el enfoque y tipo de investigación.				
32. Formula interrogantes o hipótesis claras para saber que se pretender hacer en el estudio.				
33. Las interrogantes son coherentes con el tipo de investigación				
34. Organiza la información en un esquema de problema-solución/problema-propuesta/deber ser-ser				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

### PARTE II: Objetivos del estudio

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
35. Los objetivos se redactaron en infinitivo				
36. Los objetivos sólo incluye una forma verbal.				
37. El objetivo general expresa el fin último de la investigación en términos del tiempo requerido para llevarla a cabo.				
38. El objetivo general es de mayor orden jerárquico que los específicos.				
39. Los objetivos son coherentes con las interrogantes formuladas en el planteamiento del problema.				
40. El logro de los objetivos específicos permite alcanzar el general.				
41. El último objetivo específico no repite al general.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

### PARTE III: Justificación e importancia del trabajo

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
42. Explica los beneficios o aportes que ofrece el trabajo para: la institución donde se llevó a cabo el estudio y b) los participantes involucrados.				
43. Adscribe el trabajo a una línea de investigación del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.				
44. Explica los aportes hechos a la línea de investigación a la				

que se adscribe el estudio.				
45. Explica cómo el trabajo realizado contribuye a su formación profesional o académica al ejercer el rol de investigador.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO/REFERENCIAL

### PARTE I: Antecedentes

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
46. Presenta un párrafo introductorio presentando la problemática en forma sucinta.				
47. Presenta un párrafo de transición donde se explique la organización de los estudios a presentar siguiendo algún criterio.				
48. Reseña investigaciones empíricas y no teóricas.				
49. Ofrece argumentos sólidos que justifiquen el uso de cada una de las investigaciones a reseñar.				
50. Demuestra claridad en cuanto a la pertinencia de cada uno de los estudios a reseñar en función de la relación entre las variables o categorías a tomar en cuenta en la investigación.				
51. Incluye sólo estudios que están directamente relacionados con las variables o categorías a considerar por los investigadores.				
52. Elabora un párrafo de cierre antes de presentar la siguiente sección del informe.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

### PARTE II: Fundamentación teórica

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
53. Menciona, en un párrafo introductorio, las teorías, postulados o aspectos que conformarán este apartado y la forma en que los mismos serán presentados.				
54. Organiza la información y la presenta de manera integrada y no en apartados aislados.				
55. Incluye sólo aquellos fundamentos teóricos que explican el problema/fenómeno a estudiar y los discute en relación al problema/fenómeno.				
56. Redacta este apartado en forma lógica y coherente con los objetivos propuestos en el capítulo 1.				
57. Evidencia el dominio de los fundamentos teóricos expuestos y su relación con el trabajo.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

### CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

#### PARTE I: Enfoque y tipo de investigación o Naturaleza del estudio

Criterios	E	B	R	D
58. Elabora un párrafo introductorio donde incluye las ideas principales de este apartado (enfoque/tipo/modalidad/variables).				
59. Explica, con información del trabajo de investigación que se lleva a cabo, la razón por la que el mismo se adscribe a un enfoque determinado.				
60. Precisa el tipo de investigación y la modalidad seleccionada ofreciendo argumentos para los dos.				
61. Selecciona, en base a los objetivos y a la metodología, los fragmentos de orden teórico que sustenten el uso del enfoque y del tipo de investigación.				
62. Relaciona las variables con el tipo o modalidad de investigación seleccionada.				
63. Justifica las variables o categorías seleccionadas.				

PUNTAJE OBTENIDO: \_\_\_\_\_

#### PARTE II: Población y muestra o participantes

Criterios	E	B	R	D
64. Describe la institución / departamento / unidad / cátedra donde se lleva a cabo el estudio.				
65. Especifica la asignatura y la(s) sección(es) donde se observó el problema o fenómeno.				
66. Establece los criterios de selección tanto para la población como para la muestra.				
67. Describe la muestra o los participantes en términos de número, edad, sexo, nivel y otras variables que se consideren pertinentes para el estudio.				
68. Se deja claro y se justifica el tipo de muestreo.				
69. Se evidencia que la información recolectada para este apartado fue el resultado de la aplicación de un instrumento o técnica.				

PUNTAJE OBTENIDO: \_\_\_\_\_

#### PARTE III: Instrumentos y/o técnicas de recolección de datos

Criterios	E	B	R	D
70. Clasifica los instrumentos y/o técnicas de acuerdo con el número de fases a seguir a lo largo de la investigación.				
71. Ofrece una descripción exhaustiva de cada uno de los instrumentos de manera que el lector pueda formarse una imagen mental de los mismos.				

72. Menciona si los instrumentos fueron diseñados ad hoc, adaptados o diseñados por otros investigadores.				
73. Explicita el propósito de cada instrumento utilizado.				
74. Explicita el proceso de validación de los instrumentos utilizados.				
75. Explicita el proceso de cálculo de la confiabilidad de los instrumentos empleados				
76. Explica la pertinencia de los instrumentos con los objetivos propuestos.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

#### **PARTE IV: Procedimientos**

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
77. Clasifica este apartado por fases según el tipo de investigación seleccionado.				
78. Señala y explica cada una de las actividades realizadas en cada fase del estudio.				
79. Se corresponden los pasos seguidos con la metodología correspondiente al tipo de investigación.				
80. Hay coherencia entre los pasos seguidos y los objetivos propuestos en el primer capítulo.				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

#### **OTROS**

<b>Criterios</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>D</b>
81. Presenta portada y página de requisito				
82. Presenta resumen (abstract)				
83. Presenta índice general				
84. Presenta índice de tablas, gráficos y/o figuras				
85. Presenta introducción				
86. Presenta citas de fuentes en el texto				
87. Presenta las referencias				
88. Presenta los anexos				

**PUNTAJE OBTENIDO:** \_\_\_\_\_

**PUNTAJE DEFINITIVO:** \_\_\_\_\_