

Uso de estrategias cognitivas, sociales y afectivas en estudiantes adultos

Use of cognitive, social and affective strategies in adult students

Uso de estratégias cognitivas, sociais e afetivas em alunos adultos

Eduarda Bellorín Gómez

edbellorin@usb.ve

<https://orcid.org/0000-0001-6302-4008>

Universidad Simón Bolívar, Sartenejas, Venezuela

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El estudio de las estrategias de aprendizaje siempre será relevante en materia educativa, porque entender la forma en que los aprendices pueden lograr un mayor y mejor conocimiento permite que se planifiquen actividades que ayuden a lograr este fin, por ello la presente investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que usan los estudiantes bajo la modalidad de educación de jóvenes y adultos en la Unidad Educativa Libertador, Caracas. La relevancia de este estudio radica en que es una población poco estudiada y se busca determinar aspectos en la formación de estos grupos que permita mejorar su formación y rendimiento académico. La metodología es cualitativa, de nivel descriptivo y diseño de campo. La muestra estuvo integrada por estudiantes del primer semestre de cuarto año, a quienes se les aplicó un cuestionario y una batería de pruebas. El análisis se basó en estadísticas no paramétricas (regresión lineal y chi cuadrado). Se encontró diferencias entre las estrategias que usan ambos grupos en algunos casos, en otros no hay diferencias en cuanto al uso de estrategias cognoscitivas, mientras que, si existe una mayor diferencia en relación con las estrategias metacognitivas, sociales y afectivas de estos grupos.

Palabras clave: *estrategias de aprendizaje; educación de jóvenes y adultos; subrayado; esquemas; resumen; rendimiento escolar*

ABSTRACT

The study of learning strategies will always be relevant in educational matters, because understanding the way in which learners can achieve greater and better knowledge allows activities that help to achieve this end to be planned, therefore the present research aimed to determine the cognitive, metacognitive, social and affective

learning strategies used by students under the modality of Youth and Adult Education at the Libertador Educational Unit, Caracas. The relevance of this study lies in the fact that it is a poorly studied population and it seeks to determine aspects in the formation of these groups that allow them to improve their training and academic performance. The methodology is qualitative, with a descriptive level and a field design. The sample consisted of students from the first semester of the fourth year, to whom a questionnaire and a battery of tests were applied. Non-parametric statistics such as linear regression and chi square were used for data analysis. It was found that there are differences between the strategies used by both groups in some cases, in others there are no differences regarding the use of cognitive strategies, while, if there is a greater difference in relation to the metacognitive, social and affective strategies of these groups.

Keywords: *learning strategies; youth and adult education; underline; outline; summary; school performance*

RESUMO

O estudo de estratégias de aprendizagem será sempre relevante em questões educacionais, pois compreender a forma como os alunos podem alcançar maiores e melhores conhecimentos permite que sejam planejadas atividades que ajudem a atingir este fim, pelo que a presente pesquisa teve como objetivo determinar as vertentes cognitivas, metacognitivas, estratégias socioafetivas de aprendizagem utilizadas por alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Unidade Educacional Libertador, Caracas. A relevância deste estudo reside no fato de se tratar de uma população pouco estudada e buscar determinar aspectos na formação desses grupos que lhes permitam melhorar sua formação e desempenho acadêmico. A metodologia é qualitativa, com nível descritivo e delineamento de campo. A amostra foi composta por alunos do primeiro semestre ao quarto ano, aos quais foram aplicados um questionário e uma bateria de testes, sendo utilizadas estatísticas não paramétricas como regressão linear e qui-quadrado para a análise dos dados. Verificou-se que existem diferenças entre as estratégias utilizadas pelos dois grupos em alguns casos, em outros não há diferenças quanto ao uso de estratégias cognitivas, enquanto, se houver uma diferença maior em relação às estratégias metacognitivas, sociais e afetivas de esses grupos.

Palavras chave: *estratégias de aprendizagem; educação de jovens e adultos; sublinhado; esboço; resumo; desempenho escolar*

INTRODUCCIÓN

El conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes que logran un mejor rendimiento académico, conlleva al empleo de diversos instrumentos para obtener la información de la manera más objetiva posible. Esto permitirá realizar propuestas orientadas a la formación y adiestramiento en el uso de estrategias de

aprendizaje en el subsistema de educación de Jóvenes y Adultos (también denominado Parasistema).

Según autores como Monereo (1994), se puede definir a las estrategias de aprendizaje como ciertos pasos o procesos en los cuales el aprendiz toma decisiones de manera “consciente e intencional” en los cuales “elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Existen diversas investigaciones realizadas en el ámbito escolar sobre las estrategias de aprendizaje (Cortés, 1996; Laprea, 1989; Salazar, 1995; Fermín, 1986; Zeuch, 2000, entre otros); no obstante, hasta ahora no se ha encontrado ninguna que se haya realizado con los estudiantes de parasistema o educación de jóvenes y adultos. Esto da relevancia a la presente investigación, ya que estos estudiantes en particular, en su mayoría vienen de fracasar en el sistema regular o interrumpir por largos periodos de tiempo sus estudios secundarios y que luego los retoman, ya sea por motivación intrínseca o porque se sienten obligados por el área laboral a obtener su título de bachiller.

En las investigaciones realizadas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, se ha podido determinar la importancia de las mismas y algunas de ellas se han incorporado a los programas de educación básica, media y diversificada, pero dado que el régimen en Educación de Jóvenes y Adultos es distinto pues no es anual sino semestral, y ese semestre se vuelve muchas veces un trimestre, la planificación es diferente y los contenidos no son el total de los vistos en el régimen anual, por ello, contenidos enfocados a crear hábitos de estudios y a implementar el uso de estrategias cognitivas muchas veces son obviados de los programas. Es por ello que se hace necesario indagar más en este sistema y crear, de ser posible, materias o contenidos que se enfoquen hacia este subsistema de la educación en Venezuela.

Por tal motivo, la investigación busca generar conocimientos respecto a una población específica y el cómo los estudiantes bajo el régimen de educación de jóvenes y adultos usan las estrategias cognoscitivas para resolver algunas tareas, así como las sociales y afectivas para planificar su tiempo de estudio y relacionarse con sus pares en función de mejorar su aprendizaje y por ende su rendimiento académico.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias han sido clasificadas de distintas maneras por diferentes autores. A Continuación, se mostrarán algunas de las clasificaciones que existen de las estrategias de aprendizaje. En principio, se expondrá la clasificación de O'Malley y Chamot (1990); luego la clasificación de Oxford (1990) y por último la de Weinstein y Mayer (1986).

O'Malley y Chamot (1990) hacen una clasificación bastante completa de las estrategias de aprendizaje aplicables al estudio de cualquier currículo de materias, ya que permitirá que quien la aplique mejore su comprensión y retención de los contenidos, así como su rendimiento académico.

Oxford (1990), divide a las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que requieren del procesamiento mental de la información. A su vez, las separa en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las estrategias indirectas son aquellas que facilitan el proceso cognoscitivo. Las indirectas se subdividen en metacognitivas, afectivas y sociales.

En esta clasificación se especifica en cuales actividades se aplica cada estrategia, dividiéndolas en tareas básicas a las que poseen un procesamiento superficial de la información, como por ejemplo repetir palabras, y tareas complejas, para las que requieren un procesamiento profundo, porque requieren la comprensión de las estructuras del texto, como, por ejemplo, realizar esquemas o resúmenes. Según estos autores, las estrategias elegidas para la realización del presente estudio son actividades

complejas, ya que son el subrayado (estrategia de ensayo), el esquema (estrategia de organización) y el resumen (estrategia de elaboración).

O'Malley y Chamot (1990), realizó una clasificación de las estrategias en las cuales indica los aspectos que corresponden a cada una de las estrategias antes nombradas, como se podrá ver en el cuadro 1.

Cuadro 1. Estrategias de aprendizaje

Estrategias de Aprendizaje		Definición	
Estrategias metacognitivas	Planificación	Organizadores avanzados	Prever las ideas y los conceptos del texto como un principio de organización.
		Planificación funcional	Planificar para ensayar los componentes lingüísticos necesarios para lograr realizar la tarea de lenguaje.
	Monitoreo	Auto manejo	Comprender las condiciones que ayudan al aprendizaje y organizar.
		Auto - Monitoreo	Chequear nuestra comprensión durante la lectura o la escucha.
		Auto – Evaluación	Chequear los resultados de nuestro propio aprendizaje.
Estrategias cognoscitivas	Recurso	Usar material de referencia tales como diccionarios o de textos en la lengua meta.	
	Agrupamiento	Clasificación de palabras, o conceptos acordes a sus atributos o significados.	
	Deducción	Aplicar normas para comprender o producir una segunda lengua.	
	Imaginación	Usar imágenes visuales para comprender o recordar nueva información	
	Elaboración	Relacionar nueva información conocimiento prioritario o hacer asociación personal útil con la nueva información.	
	Transferencia	Usar conocimientos lingüísticos o habilidades previas como ayuda en la comprensión y producción	
	Inferencia	Usar información disponible de los nuevos ítems, predicción de resultados, o llenar un espacio con la información faltante.	
Resumen	Hacer resúmenes mentales, orales o escritos de nueva información obtenida a través de la lectura o la escucha.		
Mediación social	Preguntar para aclarar	Interrogar al profesor o pedir explicación adicional al grupo.	
	Cooperación	Trabajar en uno o más grupos para resolver problemas, chequear las tareas de aprendizaje, u obtener retroalimentación en una actuación oral o escrita.	

Nota. Tomado de O'Malley y Chamot (1990, pp. 119-120)

Como se puede notar O'Malley y Chamot (1990), hacen una clasificación bastante completa de las estrategias de aprendizaje. En el cuadro anterior se puede notar que las estrategias metacognitivas están divididas en planificación, monitoreo y evaluación.

La planificación se refiere al proceso que permite la resolución de problemas a través del establecimiento de acciones competentes en el sistema de producción. (Anderson, 1980, en O'Malley y Chamot 1990). La planificación es una estrategia metacognitiva clave para la adquisición de una segunda lengua e involucra la dirección, recepción y producción en un curso de lenguaje. (O'Malley y Chamot, 1990).

El monitoreo permite al aprendiz tener consciencia del grado de dificultad de la tarea a ejecutar y el procedimiento apropiado para resolverla. Por otro lado, la evaluación permite al alumno ser consciente de sus propios progresos en una determinada tarea y de los aspectos en los cuales aún debe hacer énfasis para mejorar su actuación en las actividades.

Así mismo, afirman estos autores que las estrategias metacognitivas comprenden tanto el conocimiento sobre el aprendizaje como el control o la autoregulación del mismo.

Igualmente, O'Malley y Chamot (1990), indican que las estrategias metacognitivas regulan el aprendizaje a través de la "planificación, o predicción de resultados, planificación de horarios, ensayo y error; monitoreo o prueba, revisión y replanificación de las actividades de aprendizaje, por último, comprende las estrategias metacognitivas el chequeo o evaluación de los resultados de las acciones estratégicas en su eficiencia y su efectividad.

Las estrategias cognitivas se dividen en diversos procesos que, dependiendo de la actividad a realizar, permitirán al alumno obtener un mayor aprendizaje. Las estrategias cognoscitivas de deducción, elaboración e inferencia parecieran poseer un lugar relevante porque permiten relacionar el conocimiento adquirido con el nuevo

conocimiento, facilitando la integración de la nueva información a la estructura o esquema mental que posee el alumno.

El último grupo de estrategias de aprendizaje que menciona O'Malley y Chamot (ob. cit.), se refiere a las sociales. Estas permiten que el alumno se integre al medio social en el cual se desarrolla su aprendizaje, creando un clima apropiado para el fortalecimiento del conocimiento individual y grupal enriqueciéndose de la cooperación y el trabajo en grupo.

Oxford (1990), divide a las estrategias de aprendizaje como directas e indirectas. Las estrategias directas son aquellas que requieren del procesamiento mental de la información.

A su vez, esta autora, divide a las estrategias directas en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las estrategias indirectas son aquellas que facilitan el proceso cognitivo.

Las estrategias indirectas se subdividen en: metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias cognitivas sirven de soporte a las estrategias metacognitivas, ya que las primeras se refieren al conocimiento y las segundas al manejo consciente del conocimiento.

Las estrategias directas se refieren a procesos mentales. Estructuras de conocimiento que el individuo modifica a través de las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y las de compensación. Con estas estrategias los individuos procesan la información entrante, detectan conflictos y razonan sobre la forma de resolverlos.

Las estrategias indirectas se centran en la consciencia que posee el aprendiz de su propio proceso de aprendizaje. Además, Oxford (op cit), también incluye las estrategias sociales y afectivas como indirectas.

Las estrategias sociales y las afectivas permiten al aprendiz de idiomas y a los estudiantes en general a bajar la ansiedad y la sensación de angustia ante la prueba por ello involucran la autovaloración y la autoestima del aprendiz. Sin embargo, pensamos que también es necesario describir la clasificación de estrategias propuesta por Weinstein y Meyer (1986, en Cortés, 1996), porque ésta propone un conjunto de tareas observables que a su vez están estrechamente vinculadas con las estrategias cognitivas y metacognitivas (cuadro 2).

Cuadro 2. Estrategias de aprendizaje

Estrategias	
1. Estrategias de ensayo	Se aplican en tareas básicas tales como repetir nombres y para tareas complejas como copiar y/o subrayar
2. Estrategias de elaboración	Se usan en tareas básicas tales como la formación de imágenes mentales y para tareas complejas como parafrasear y/o resumir.
3. Estrategias de organización	Se utilizan para tareas básicas como ordenar lo aprendido y para tareas complejas como crear jerarquías
4. Estrategias afectivas	Se refieren a toda acción que ejecutan los alumnos para mantenerse atentos y relajados, superar la ansiedad por las pruebas y evitar el temor al fracaso.

Al revisar las definiciones anteriores, se puede apreciar que las estrategias de aprendizaje se refieren a los procesos que permiten que un aprendiz realice su aprendizaje de forma consciente y más eficaz.

No obstante, Ellis y Sinclair (1989), proponen un modelo de clasificación de las estrategias de aprendizaje en el cual identifica tres estrategias cognitivas. Estas estrategias son personales, toma de riesgo y organización avanzada.

Ellis y Sinclair indican que la planificación del tiempo de estudio del material a aprender corresponde a la estrategia metacognitiva correspondiente al auto – manejo. Si el individuo usa de forma apropiada o estratégica el tiempo para aprender y repasar los contenidos podrá planificar su aprendizaje y no tendrá necesidad de repasar en el último instante antes de la presentación de una evaluación.

A la luz del enfoque cognitivo los investigadores comienzan a interesarse en lo que pasa durante el aprendizaje y no solo en el resultado de ese proceso. Esto permite que las investigaciones se centren en el aprendiz y lo que éste hace para ser más eficiente o menos eficiente en el desempeño de una tarea (Brown, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990).

MÉTODO

Los datos que se presentarán a continuación son el resultado de la investigación realizada en la Unidad Educativa Libertador sobre el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes bajo el sistema de Educación de Jóvenes y Adultos. Esta institución posee una población conformada por 600 estudiantes divididos en 10 secciones, correspondientes a 2 semestres por año de bachillerato. Los datos se obtuvieron de la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de datos a 30 estudiantes del primer semestre de cuarto año de bachillerato.

La investigación consta de dos grupos con buen y bajo rendimiento académico. El rendimiento se obtuvo de promediar las notas de las asignaturas de Castellano, Ciencias Biología, Historia, Inglés y Química del semestre 12 (correspondiente al 1er. Semestre de cuarto año), obtenidas en el año escolar 2018 – 2019, en el Instituto Libertador. A su vez, este diseño está integrado por dos instrumentos (un test y una encuesta) que se aplicaron a ambos grupos. La finalidad de estos instrumentos fue establecer la forma en que usaban las estrategias de aprendizaje, y si ese uso explicaba la diferencia en cuanto al rendimiento académico de la muestra seleccionada.

La muestra se seleccionó del total de los estudiantes de esta institución, debido a que en ese semestre se comienza a aplicar de forma continua el análisis de textos, a diferencia de los semestres anteriores en los cuales están aún consolidando los conocimientos obtenidos sobre la estructura del párrafo y del texto.

El promedio académico se tomó como un índice de comportamiento confiable que se podía tomar en cuenta para determinar, aplicando la medida de tendencia central, cuáles alumnos poseían mayor o menor rendimiento académico. La media general fue de 12 puntos, y la desviación estándar de 2.

Se determinó así que aquellos alumnos que tenían un promedio de 14 o más, y 10 puntos o menos, se consideraría para este estudio y se les denominaría como de buen o bajo rendimiento académico.

Este estudio se realizó en el ambiente natural de clase, procurando que la intervención de extraños fuera mínima para no alterar el desarrollo de sus actividades cotidianas. Solo se utilizó investigadores extraños a la institución para aplicar la encuesta, ya que contenía aspectos personales que podían variar si el instrumento era aplicado por alguno de sus profesores.

Recolección de los datos

La recolección de los datos se realizó en dos momentos:

1. Aplicación de un test o batería de pruebas enfocado en determinar las estrategias cognitivas
2. Aplicación de una encuesta para precisar las estrategias sociales y afectivas que usaban los estudiantes seleccionados para el estudio.

Test

Según el DRAE (2001) el test “es una prueba destinada a evaluar conocimientos o aptitudes...”. Metodológicamente hablando se podría definir al test como una batería de pruebas cuya finalidad es obtener datos sobre aspectos de conocimiento, actitudes,

personalidad, entre otros. En este caso, el test buscaba determinar cómo usaban las estrategias cognitivas de subrayado, esquema, resumen y comprensión lectora, aplicados a tres textos expositivos y uno literario.

El test estuvo integrado por cuatro textos. A cada uno de los textos se le asignó cuatro actividades las cuales fueron: subrayado, esquema, resumen y preguntas de comprensión lectora. Las lecturas seleccionadas para este estudio fueron: *Cuando el cerebro no dice ni mu* (Everduim, 1998); *El lenguaje* (Sapir, 1987); *La vida en el mar* (Sequera, 1990) y *El cáncer* (Rodríguez y De Rodríguez, s.f.). Todos los textos eran de tipo expositivo, ya que, según Van Dijk (1984), mantienen un orden coherente y una estructura lógica que conlleva un planteamiento del tema, el desarrollo y las conclusiones.

Para determinar el nivel de dificultad de las lecturas, se aplicó el análisis de grados de dificultad del texto propuesto por Allende (1990), denominado como *Perfil de legibilidad*. Este análisis tiene como finalidad reflejar los aspectos más importantes de la legibilidad de un texto y se aplica para la selección de lecturas para diferentes niveles de educación.

Los textos se seleccionaron de distintos libros de bachillerato recomendados para la asignatura Castellano y Literatura de 9º Grado, debido a que como los estudiantes estaban iniciando el cuarto año, esta lectura estaba más acorde con el nivel en el cual se encontraban. Las lecturas seleccionadas fueron: “Cuando el cerebro no dice ni mu” (Everduim, 1998); “El lenguaje” (Sapir, 1987); “La vida en el mar” (Sequera, 1990) y “el cáncer” (Rodríguez y De Rodríguez, s.f.).

Todos los textos eran de tipo expositivo, ya que, según Van Dijk (1984), mantienen un orden coherente y una estructura lógica que conlleva un planteamiento del tema, el desarrollo y las conclusiones.

Para determinar el nivel de dificultad de las lecturas, se aplicó el análisis de grados de dificultad del texto propuesto por Alliende (1990), denominado como perfil de legibilidad. Este análisis tiene como finalidad reflejar los aspectos más importantes de la legibilidad de un texto y se aplica para la selección de lecturas para diferentes niveles de educación. Para realizar este análisis se solicitó la ayuda de 3 profesores del Departamento de Literatura de la Universidad Simón Bolívar, del área de Análisis de Textos y Crítica Literaria, y se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Legibilidad física (tipografía y longitud)

- Legibilidad lingüística (léxica y morfosintáctica)

- Legibilidad psicológica (interés y propiedad)

- Legibilidad conceptual (dificultad y significatividad)

- Legibilidad estructural (organización)

- Legibilidad pragmática (respuesta global).

La legibilidad física o material tiene como finalidad determinar la posibilidad del lector de dominar un texto. En él se toma en cuenta el tipo y el tamaño de las letras y la longitud de la lectura.

La legibilidad lingüística se relaciona con el léxico y los aspectos morfosintácticos. En el léxico se toma en cuenta el nivel de dificultad en cuanto a lo conocido/desconocido, palabras de uso frecuente/poco frecuente y si es fácil o difícil de leer. En el aspecto morfosintáctico se buscan respuestas sobre si las construcciones gramaticales utilizadas permiten al lector enfrentar el texto con éxito.

La legibilidad psicológica establece si el texto despierta o no el interés del lector, o si provoca el rechazo. También, precisa si el texto es apropiado para la evolución psíquica del lector.

La legibilidad conceptual determina si el texto puede ser comprendido (dificultad conceptual), y si despierta interés y cumple alguna función dentro del contexto cultural del lector (significatividad).

La legibilidad estructural analiza si la organización del texto permite su lectura o la hace difícil o imposible.

La legibilidad pragmática estudia si después que se realiza la lectura se obtiene una respuesta global deseable.

De igual manera, Allende establece para la realización del análisis cinco categorías de lectores:

- **Principiantes:** lectores en etapa de adquisición del lenguaje.
- **Intermedios:** etapa de consolidación o desarrollo del proceso de la lectura y que aún conservan características del lector principiante.
- **Intermedios avanzados:** leen con facilidad algunos tipos de textos y muestran algunas de las características de los lectores experimentados.
- **Experimentados:** Han alcanzado el pleno dominio de la lectura y la utilizan sin problema en numerosas situaciones, con una gran variedad de textos.
- **Especializados:** lectores que dominan ciertos tipos especiales de textos que resultan difíciles o incomprensibles, incluso para los experimentados.

Esta clasificación sirve para caracterizar al grupo de lectores a quienes se dirige el texto. Independientemente del tipo de lector, se realiza el grado de dificultad de los distintos tipos de legibilidad, para realizar la selección de los textos que han de coincidir o no con las categorías de los lectores. Estos grados de dificultad son: (a) Textos simplificados; (b) textos muy fáciles; (c) textos fáciles; (d) textos con algunas dificultades; (e) textos difíciles; (f) textos muy difíciles. El significado de los grados de dificultad es:

- **Nivel de rechazo por simplicidad excesiva:** en él todos los lectores del grupo encuentran que el texto es muy elemental para ellos.

- **Nivel de lectura independiente:** la mayoría de los lectores del grupo a quienes se dirige el material puede leerlo sin ayuda.

- **Nivel de aprendizaje general:** es el tipo de material que puede ser provechoso para todo el grupo. En este nivel es útil el apoyo de profesores o personas con mayor formación que la del lector a quien se dirige el texto.

- **Nivel de aprendizaje para la mayoría:** casi todos pueden leerlo. Es necesario el apoyo.

- **Nivel de aprendizaje solo para los mejores lectores:** los mejores lectores del grupo pueden leer el texto siempre que se les apoye, restantes no pueden hacerlo.

- **Nivel de fracaso:** Ninguno de los participantes del grupo puede leer el texto.

Se necesitaba examinar los textos “Cuando el cerebro no dice ni mu”, “La vida en el mar”, “El lenguaje” y “El cáncer”, para saber si eran adecuados para ser leídos por alumnos del 9° grado de Educación Básica y el primer año de diversificado. Se estimó que, al aplicar el análisis de texto, estos eran apropiados para lectores intermedios

avanzados. A continuación, se especificará cada uno de los análisis de los textos seleccionados para esta investigación.

En los análisis de legibilidad física se encontró que: la tipografía es adecuada para cualquier lector; ya que se usa una letra Arial con una medida de doce puntos. Por eso, se les califica con un grado 2. Como los textos no son excesivamente largos (de una a 1 ¼ cuartilla de extensión), se les clasificó con un nivel dos en longitud (cuadro 3, p. 147).

En cuanto a la legibilidad lingüística tenemos que los textos “La vida en el mar” y “El lenguaje” no presentan palabras inusuales, ni expresiones técnicas o jergales; por eso se les califica con un nivel de grado 2. En cuanto a los aspectos morfosintácticos tenemos que en el texto “La vida en el mar” la mayoría de las oraciones son simples, existe poca adversación, por tanto, se les asignó un grado 2. Con respecto a “El cáncer”, “El lenguaje” y “Cuando el cerebro no dice ni mu” la mayoría de las oraciones son complejas por eso, se les colocó un nivel de dificultad de grado 3 (cuadro 3, p. 147). “Cuando el cerebro no dice ni mu” y “El cáncer”, presentan algunas dificultades en cuanto al uso de algunas palabras inusuales para algunos de los lectores, por eso se les califica con un grado 3 de complejidad.

Con respecto a la legibilidad psicológica los temas seleccionados despertaron el interés en el grupo a quien estaba destinado, por tanto, se les otorgó un grado 2 para el interés (cuadro 3, p. 147). Por ser tres de ellos de interés científico (“Cuando el cerebro no dice ni mu”, “El lenguaje” y “El cáncer”) y uno de cultura general (“La vida en el mar”), temas que permiten la reflexión en personas adultas, como la población a la cual se dirige esta investigación. Se colocó 2 en cuanto a la propiedad para “La vida en el mar”, “El cáncer” y “El lenguaje” y un grado 3 para la propiedad del texto “Cuando el cerebro no dice ni mu”, porque, a pesar de despertar el interés de los lectores, maneja conceptos que pueden llegar a ser difíciles de comprender para lectores intermedios avanzados, que son el nivel de lectores de la muestra de esta investigación (cuadro 3, p. 147).

En cuanto a la Legibilidad conceptual, tenemos que para comprender los conceptos presentes en los textos no es necesario el apoyo de otros textos, por eso se les calificó con un grado 2 de dificultad. Los temas pueden resultar significativamente altos. No se necesita apoyo para comprender la lectura por eso se les clasificó con un grado de dificultad 2.

En la legibilidad estructural se encontró que la estructura del texto “Cuando el cerebro no dice ni mu” está relacionada con el tópico de una enfermedad, calificada como un accidente cerebro vascular (ACV). Esta enfermedad afecta el lenguaje y en la lectura se indica la forma en que se les puede ayudar para su recuperación (cuadro 3, p. 147). Este tema no es de difícil comprensión para el lector, lo que lo califica con un grado 2 de dificultad. “El cáncer es una reflexión sobre una enfermedad que es expansiva y que puede evitarse alejándose de los elementos causales. Se consideró que al igual que el tema anterior no es difícil de comprender por la muestra, por eso también se les colocó un grado 2. “El lenguaje” está relacionado con las reflexiones del autor sobre lo que considera que hace diferente al lenguaje de otras funciones del cuerpo, como por ejemplo el caminar. Debido a la forma en que se presenta como estructura, la temática puede presentar algunos niveles de dificultad para comprender el punto de vista del autor; por eso se le calificó con un nivel 3 de dificultad. “La vida en el mar”, es una reflexión sobre las posibilidades del hombre de invadir el mar, conquistarlo y asentar allí sus viviendas. Para establecer su teoría el autor da varias razones por las cuales le parece mejor el mar que conquistar algún astro cercano. La forma en que se presenta la estructura temática no presenta dificultad para el lector. Por eso, se le colocó un grado 2.

Por último, tenemos que, en cuanto a la legibilidad pragmática, es probable que los textos “Cuando el cerebro no dice ni mu” y “La vida en el mar” desconcierten a los lectores, por ser el primero un tema con el que antes no tuvieron contacto, y el segundo presenta una solución a una problemática que no se había propuesto antes, pueden despertar el interés en los lectores. Por eso, se les otorgó un grado 3 para la respuesta

global, mientras que los otros dos textos, en los que los temas son más comunes, se les calificó con un grado de nivel 2 (cuadro 3, p. 147).

En conclusión, se puede afirmar que los textos “La vida en el mar” y “El cáncer” son textos apropiados para lectores intermedios. Mientras que “Cuando el cerebro no dice ni mu” y “El lenguaje” son apropiados para lectores intermedios avanzados. Lo que permite afirmar que todos los textos mantienen un nivel de dificultad acorde con la categoría de los lectores, según el análisis de legibilidad de Allende (1990) aplicado en este análisis.

La confiabilidad se define como lo predecible (Kerlinger, S/F). La confiabilidad de los dos instrumentos se estableció a través de la aplicación del método de mitades (*split – half method*) con el mismo grupo. Ya que según Schuessler (1971), éste es un método que permite establecer la confiabilidad con una única recolección de datos. Los resultados de la aplicación del coeficiente de confiabilidad son las siguientes correlaciones.

Cuadro 3. Datos de correlación

Instrumentos	Correlación
Test	r= 0,750*
Encuesta	r= 0,690*
*p<0.01	

Para realizar la correlación de las variables subrayado, esquema, resumen y comprensión lectora, en relación con la variable rendimiento académico, se utilizó el análisis de regresión, pues, según Hopkins, Hopkins y Glass (1990), es el procedimiento que permite establecer predicción entre variables. Para realizar este análisis, se usó el paquete estadístico Excel (2010). En cuanto a las variables sociales y afectivas, se utilizó el análisis estadístico de Correlación Tiempo/momento de Pearson, ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2015), esta correlación permite establecer relaciones entre variables sin establecer causalidad.

La encuesta

Según Arias (2006), la encuesta es una técnica “que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p.72). Este instrumento fue diseñado y validado para este estudio y consta de tres partes.

La primera parte tiene como finalidad, indaga sobre los datos personales. La segunda parte posee 9 preguntas y además de tratar de determinar aspectos motivacionales como por ejemplo el por qué retoman sus estudios, también busca establecer cuales estrategias metacognitivas son utilizadas por la muestra seleccionada para la investigación.

La tercera parte es de selección simple conformada por 5 proposiciones, con las cuales se busca determinar las estrategias sociales y afectivas que usan estos estudiantes.

RESULTADOS

El test estuvo conformado por cuatro textos, con igual cantidad de tareas. A cada tarea se le asignó un máximo de 10 puntos, con un total, en las cuatro actividades, de 40 puntos.

Para el análisis estadístico del test se aplicó la regresión lineal, ya que, según Hopkin, Hopkin y Glass (1990), permite la correlación de elementos sin establecer causalidad, y se puede realizar en muestras pequeñas, como la que se tiene en este estudio. El siguiente cuadro muestra los resultados obtenidos en la aplicación de la regresión lineal a las actividades aplicadas al test (cuadro 4).

Cuadro 4. Correlaciones en Regresión lineal

Actividades	Error t	GRUPO 1			GRUPO 2			
		Correlación	Est. T	P*	Error t	Correlación	Est. T	P*
Subrayado	0.82	0.83	3,97	0,01	2.21	0	0,16	0,8
Esquema	2.40	0.25	0,40	0,7	1.08	0.13	0,13	0,3
Resumen	1.26	0.72		2,42	0,07	1.80	-0,43	0,3
Comprensión	2.27	0.71	0,70	0,5	0.5	0.86	2,74	0,05

Nota. P*= Probabilidad ($p > 0,01$)

En la correlación de la regresión lineal de cada una de las tareas con el rendimiento académico, se observó que el grupo con buen rendimiento académico obtuvo correlación positiva de ($R=0.82$), con una significancia de $p > 0.1$, en la tarea del subrayado, con respecto a su rendimiento académico. Esto parece indicar que el uso de esta estrategia sí influye en el rendimiento académico de estos sujetos. Mientras que en el segundo grupo no hubo correlación ($R=0$), en estas variables.

En la correlación de las variables esquema/rendimiento académico de los sujetos con buen rendimiento académico, se encontró una correlación positiva leve ($R=0.2$), con una significancia de ($p > 0.001$). En cuanto al grupo con bajo rendimiento, con relación a estas mismas variables, se obtuvo una correlación poco significativa de ($R=0.1$). Al parecer, según los resultados obtenidos se puede aseverar que el uso de esta estrategia no influye en el rendimiento académico de ambos grupos.

Con respecto a las variables resumen/rendimiento académico del grupo con buen rendimiento, hay una correlación positiva alta de ($R=0.7$) con una significancia de ($p > 0.1$); lo que parece indicar que, para este grupo, al igual que el subrayado, el uso de esta estrategia también influye en su rendimiento académico. En cuanto al grupo de bajo rendimiento académico se observó que también posee una correlación positiva alta de ($R=0.8$) con una significancia de $p > 0.1$. Con lo cual se podría aseverar que el uso de esta estrategia no explica la diferencia existente en cuanto al rendimiento académico de ambos grupos.

En las variables comprensión lectora/rendimiento académico tanto el grupo con buen rendimiento obtuvo una correlación positiva alta ($R=0.76$), como el grupo con bajo rendimiento ($R=0.8$); lo que permite concluir que responder asertivamente preguntas de comprensión lectora no es una variable que explica las diferencias en cuanto al rendimiento académico de estos sujetos; a diferencia del uso de las variables subrayado y el resumen cuyo uso si puede interferir en su promedio académico.

En la actividad de subrayado, el grupo con buen rendimiento académico obtuvo mejores resultados que el grupo con bajo rendimiento. En el primer grupo el 85% de sus integrantes obtuvo un rendimiento de 7 a 9 puntos de los 10 asignados para esta actividad. Mientras que en el segundo el 85% obtuvo de 0 a 3 puntos y el 15% restante obtuvo 6. Este resultado parece indicar que los estudiantes del primer grupo utilizan con propiedad esta estrategia, a diferencia del segundo grupo cuyo rendimiento es muy bajo.

En la tarea de realizar un esquema, se encontró que en el primer grupo el 50% de los participantes posee entre 4 y 5 puntos. Mientras que el 50% restante no la realizó. De igual manera, en el segundo grupo, el 32% no realizó esta actividad, y el 68% obtuvo entre 1 y 2 puntos de los 10 asignados. Estos resultados indican que ambos grupos no demuestran mucho dominio en cuanto a esta estrategia, tomando en cuenta que en el grupo con buen rendimiento la máxima calificación fue de 5 puntos de 10, y por supuesto el grupo con bajo rendimiento aun salió más bajo (máxima nota 2 de los 10 puntos)

En cuanto a la elaboración de resúmenes, un 68% de los integrantes del grupo con buen rendimiento obtuvo entre 4 y 5 puntos de los 10 asignados para esta tarea, y el resto de sus participantes se ubicó entre 0 y 1 punto. El segundo grupo obtuvo entre 2 y 4 puntos. Estos resultados indican que la mayoría de los participantes del primer grupo usan de manera más asertiva esta estrategia que el segundo grupo, no obstante, sigue siendo bajo el rendimiento del primer grupo, ya que de 10 puntos la máxima nota fue 5.

En la actividad de responder preguntas de comprensión lectora, el grupo con buen rendimiento académico obtuvo entre 8 y 10 puntos; mientras que un 32% se ubicó entre los 4 y los 6 puntos. En el grupo con bajo rendimiento académico, el 84% de los sujetos poseen entre 6 y 8 puntos y un 16% obtuvo los 10 puntos asignados para la actividad. Como se puede notar ambos grupos poseen una buena comprensión lectora y en este caso, el de bajo rendimiento académico obtuvo mejores promedios que el de buen rendimiento académico, ya que se ubicó el más bajo en 6 puntos mientras el de buen rendimiento el de menor rendimiento obtuvo 4 puntos.

Discusión de los resultados de la encuesta

El grupo con buen rendimiento académico (grupo 1) mostró una preferencia en un 50% por la opción a, lo que indica que estos sujetos se relajan a través de la respiración pausada o la meditación; mientras que un 33,34% señaló que usa la risa como un medio para calmar sus nervios (opción c) y el 16,66% restante indicó que usa la música como un recurso para igual fin (opción b). Igualmente, el grupo de sujetos con bajo rendimiento académico (grupo 2) en un 33,34% señaló a la opción c, como la actividad que realiza para calmar los nervios al momento de una evaluación. Mientras que en un 16,66%, respectivamente, el resto de los integrantes de este equipo señalaron a la opción b, d y nr. Esto sugiere que una parte de ellos no hace nada ante esta situación (opción d) y los demás no respondieron. Como se puede notar, existen diferencias en cuanto a las estrategias que reportan usar tanto el grupo con buen como el grupo con bajo rendimiento académico, con respecto al primer ítem.

En igual proporción (33,34%), de los integrantes del grupo con bajo rendimiento académico señalaron como las acciones que realizan a las opciones b y d, en el segundo ítem. Lo que indica que, si el sujeto no siente confianza en sí mismo, para darse ánimos toma pequeños riesgos, o solo espera a cambiar de ánimo y el resto en un 16,66% respectivamente indicaron las opciones a y c. Esto indica que se traza pequeños retos y metas (opción c) y hace afirmaciones positivas de sí mismo (opción a). Es decir, según lo afirma Brown (1987), trata de subir su autoestima afirmando que

puede lograr sus metas. De igual manera, estas dos últimas opciones (a y c) fueron elegida por el grupo con buen rendimiento académico, pero en un porcentaje de 33,34% respectivamente, al igual que la opción d.

La tercera proposición era: “Para chequea tu estado de ánimo”. Ante esta proposición el 66,66% de los sujetos con buen rendimiento académico eligió la opción b, lo que establece que para auto chequearse prestan atención a los cambios de su cuerpo. Asimismo, la opción c fue señalada por un 33,34% de los sujetos, como la actividad que realizaban ante la situación planteada. Es decir, hablan con ellos mismos. Mientras, en el grupo de sujetos con bajo rendimiento académico, se encontró que en un 66,68% prestan atención a los cambios de su cuerpo (opción a), mientras que en un 16,66% señalaron que hablan con ellos mismos ante la situación planteada y en ese mismo porcentaje no respondieron a este ítem.

La proposición número 4 se refería a la acción ante la duda. El primer grupo señaló en un 83,34% que la acción que realizaba era preguntar para aclarar sus dudas (opción a) y un 16,66%, señaló que presta atención a los demás para corregir sus fallas (opción c). El grupo de sujetos con bajo rendimiento académico coincidió con el primer grupo en señalar a la opción c, en un 50,02%, como la acción que realiza para aclarar sus dudas, y un 16,66% de estos sujetos eligieron las opciones a, b, y nr, respectivamente.

Por último, el ítem cinco indagaba sobre la relación con el grupo. Los sujetos con buen rendimiento académico en un 50% señalaron que cooperan prestando atención a las actividades del grupo (opción a), e igual porcentaje señaló que trata de ayudar a los nuevos integrantes del grupo con sus conocimientos sobre los contenidos (opción b). En esta última opción coincidió un 66,66% de los sujetos con bajo rendimiento académico; mientras que un 33,34% de ellos señaló que no le agrada trabajar en grupo.

Como se puede notar entre estos dos grupos, existen diferencias notables en cuanto a las estrategias que la mayoría de los integrantes aplica para manejar su ansiedad, su autoestima, la duda y la relación con el grupo.

Correlación de la encuesta con el rendimiento académico:

En cuanto a la correlación de los resultados de ambos grupos de la encuesta con su rendimiento académico, se encontró que el grupo de alumnos con buen rendimiento académico obtuvo una correlación negativa de ($R=-0.05$); mientras que los sujetos con bajo rendimiento académico tuvieron una correlación negativa de ($R=-0.1$).

CONCLUSIONES

El análisis anterior muestra cómo hasta cierto punto el uso de estrategias puede explicar y hasta predecir el rendimiento académico, como ya se encuentra en la literatura, no obstante, en cuanto a la muestra seleccionada para esta investigación, se podría afirmar que no necesariamente es el uso o no de las estrategias de aprendizaje lo que explican en su totalidad la diferencia que presentan los grupos en cuanto al rendimiento académico.

Las estrategias medidas con el test fueron el uso del subrayado, el esquema, el resumen y la comprensión lectora. Para ello, se tomó en cuenta que el subrayado es considerado como una estrategia superficial de aprendizaje, el esquema es intermedio y el resumen se considera como una estrategia profunda, ya que implica comprensión y dominio del tema tratado (según Oxford, 1990). En la aplicación del test se tuvo como resultado que los estudiantes del primer grupo utilizan con propiedad la estrategia del subrayado, a diferencia del segundo grupo cuyo rendimiento fue muy bajo. Esto indica una diferencia importante en estos dos grupos, ya que el primero a través del manejo correcto de esta estrategia demuestra que es capaz de reconocer y discriminar la información importante de la que es secundaria en un texto.

En cuanto al uso del esquema se pudo observar que esta estrategia no es la preferida por los estudiantes, ya que el resultado fue poco significativo para el grupo con bajo rendimiento y levemente significativo para los estudiantes con buen rendimiento; mientras que en el resumen se obtuvo una correlación positiva en los

estudiantes con buen rendimiento académico y levemente positiva en los de bajo rendimiento, lo cual podría explicar, en parte, las diferencias en el rendimiento de estos grupos. En cuanto a la comprensión lectora ambos grupos tuvieron una correlación positiva lo cual indica que la diferencia en cuanto al rendimiento de estos dos grupos no se debe a la falta de comprensión sobre la temática tratada en los textos, sino más bien por el uso de estrategias de reconocimiento estructural como el subrayado y de comprensión profunda como el resumen.

En cuanto al segundo instrumento, el cual fue una encuesta se pudo notar que existe diferencias entre las acciones que realizan los dos grupos, ya que la estrategias indicadas por el grupo de bajo rendimiento indica acciones que toma ante la ansiedad, el miedo, la duda, la autoestima diferentes a la del grupo de buen rendimiento, pues en ese grupo, en su mayoría, su elección es las alternativas que implican no hacer nada como por ejemplo, las acciones que realiza para calmar sus nervios, o en la parte de socialización, un porcentaje de ellos señala que no le gusta trabajar en grupos.

Todo lo anteriormente señalado indica que existen diferencias entre los grupos y las estrategias o acciones que realizan para el logro de sus metas de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alliende, F. (1990). Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. 13° congreso anual de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Delaware: IRA, 11 N° 2, 14 – 18
- Arias, F. (2006). El Proyecto de investigación. Caracas: Episteme.
- Brown, A. y Day, J., (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Technical report*. Champaign IL: Center for Study Reading. N° 270, 21 – 36
- Cortés, B. (19969). *Relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de 9° grado y su rendimiento académico en Biología*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Everduim, J. (1998). Castellano 9°. Caracas: Santillana

- Fermín, A. (1986). *Toma de notas y subrayado como apoyo para la elaboración de resúmenes: efectos en el aprendizaje de un texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Hopkins, K., Hopkins, B. y Glass, G., (1990). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. New York: Prentice Hall
- Kerlinger, J. (s/f). *Investigación del comportamiento*. Chile: Mc Graw Hill. Documento en línea disponible en: <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Ladrón, I. (1996) *Estrategias metacognitivas de niños pre-escolares y de primer grado en el ambiente constructorista de programación con Logowriter*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Laprea, C. (1989). *Efectos de una técnica de resolución de problemas en el razonamiento verbal y en la actitud del estudiante y su transferencia al rendimiento académico en física*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- O'Connor, J. y Seymour, J., (1992). *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano
- O' Malley, J. y Chamot, A., (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R., (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Carpe
- Rodríguez, M. Y De Rodríguez, C. Educación para la salud. En Ramona Rivero (s.f.). *Castellano y Literatura 9° grado*. Caracas: Santillana
- Salazar, L. (1995). *Estrategias cognitivas y tipo de resolución de problemas de química*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Sapir, E., (1987). El lenguaje. En C. Rodríguez de Roa. *Castellano*. Caracas: Romoar
- Sequera, A. (1990). La vida en el mar. En *El Nacional*, cuerpo C, fecha: 29-8-90. Caracas: Diario El Nacional
- Weinstein C .y Mayer, R., (1986). The teaching of learning strategies. En B. Cortés, *Relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de 9° grado y su rendimiento académico en Biología*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Zeuch, E. (2000). *Efectos de la generación de preguntas como estrategias de elaboración verbal en la comprensión de la lectura e interacción verbal de estudiantes universitarios*. Trabajo de Ascenso. Caracas: Universidad Central de Venezuela