



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE
CAPACIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES
DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO
SAN IGNACIO DE RECALDE**

**PRESENTADO POR
MARÍA INÉS PRADO VARGAS MACHUCA**

**ASESOR
GLIDA MARLIS BADILLO CHUMBIMUNI**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
UNIVERSITARIA**

**LIMA, PERÚ
2013**



CC BY-NC-ND

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE
CAPACIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL
BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO SAN
IGNACIO DE RECALDE**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR:

BACHILLER MARÍA INÉS PRADO VARGAS MACHUCA

LIMA, PERÚ

2013

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE
CAPACIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL
BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO SAN
IGNACIO DE RECALDE**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dra. Glida Marlis Badillo Chumbimuni

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Florentino Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Carlos Augusto Echaíz Rodas

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. Raúl Reátegui Ramírez

DEDICATORIA

Con inmenso amor y gratitud a mi esposo Lucho y mis hijos, Nesy y Gonzalo, porque siempre han apoyado mi desarrollo profesional, por sus reflexiones y debates apasionados sobre el rol de los maestros en la construcción de un Perú más justo y democrático. Porque su amor constante, es una fuente inagotable de fortaleza y felicidad.

AGRADECIMIENTO

Agradecimiento especial al Dr.
Florentino Mayurí Molina por su
constante y valioso apoyo.

ÍNDICE

	Páginas
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	x
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiv
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4

2.2.5. Diploma del Bachillerato Internacional	60
2.2.5.1. Organización del Bachillerato Internacional	60
2.2.5.2. Estructura de la OBI	61
2.2.5.3. Declaración de principios	64
2.2.5.4. Compromiso global	64
2.2.5.5. Política lingüística	65
2.2.5.6. Programas Educativos de la OBI	66
2.2.5.7. Regiones y Colegios del Mundo del IB	67
2.2.5.8. Convertirse en un Colegio del Mundo del IB	67
2.2.5.9. Programa del Diploma de Bachillerato Internacional	76
2.2.6. Reconocimiento universitario del Diploma del IB	84
2.2.7. El Bachillerato Internacional en el Perú	85
2.2.8. Diploma del IB en el San Ignacio de Recalde	86
2.3. Definiciones conceptuales	86
2.4. Formulación de hipótesis	89
2.4.1. Hipótesis general	89
2.4.2. Hipótesis específicas	89
2.4.3. Variables	90
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1. Diseño de la investigación	91
3.2. Población y muestra	92
3.3. Operacionalización de variables	93
3.4. Técnicas para la recolección de datos	93
3.4.1. Descripción de los instrumentos	94

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	96
3.6. Aspectos éticos	96

CAPÍTULO IV: RESULTADOS **98**

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	114
5.2. Conclusiones	118
5.3. Recomendaciones	118

FUENTES DE INFORMACIÓN

• Referencias bibliográficas	121
• Referencias hemerográficas	125
• Referencias electrónicas	125

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos.

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.

RESUMEN

La investigación planteó como objetivo determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje y estudio (selección, elaboración, organización y memorización) se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

Esta investigación, es de naturaleza no experimental, de corte transversal, cuyo procedimiento de recojo de información fue utilizando la técnica del cuestionario. Los instrumentos empleados: el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio, que evalúa las estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración y memorización de la información). Además, se midió el desarrollo de las capacidades cognitivas con tres pruebas de Historia, del Diploma del Bachillerato Internacional, que exige altos desempeños cognitivos teniendo en cuenta estándares internacionales de calidad educativa.

Los resultados más importantes son que en el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación (prueba 3) se nota una relación directa y de gran

intensidad con las cuatro estrategias de aprendizaje, destacando las estrategias de selección.

También, se encontró que el uso de las estrategias de memorización presentan mayor correlación con el desarrollo de las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación.

Las conclusiones son que se prueba la hipótesis general que estableció que la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje de selección, organización, elaboración y memorización están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del programa del Diploma de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde. Destaca especialmente, el uso de las estrategias de memorización en el desarrollo de las tres capacidades cognitivas estudiadas.

ABSTRACT

The proposed research aims to determine how the use of learning strategies (selection, preparation, organization and memorization), are related to the development of cognitive skills of analysis, comparison and explanation of International Baccalaureate students of San Ignacio de Recalde School.

This research is of a non- experimental, cross-sectional, the data-gathering process was using the questionnaire technique Instruments used: Questionnaire Cognitive Learning Strategies and Study, which assesses learning strategies (selection, organization, processing and storage of information). In addition, we measured the cognitive development of three tests History, International Baccalaureate Diploma

The most important results are that the development of cognitive capacity explanation (Test 3), it shows a direct and very intense with the four learning strategies, highlighting selection strategies. We also found that the use of memorization strategies have a higher correlation with the development of cognitive skills of analysis, comparison and explanation.

The conclusions are that test the general hypothesis that the frequency established in the use of learning strategies of selection, organization, processing and storage are highly correlated with the development of cognitive abilities of students in the program International Baccalaureate Diploma San Ignacio de Recalde School. Emphasizes especially the use of memory strategies in the development of the three studied cognitive abilities.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge ante el incremento, durante la última década, de colegios peruanos que son admitidos como miembros de la Organización del Bachillerato Internacional, para ofrecer diferentes programas internacionales de educación, siendo el más importante, el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, que permite el acceso a las principales universidades peruanas e internacionales, teniendo la posibilidad de convalidar cursos universitarios, en varias de ellas, demostrando de esa manera la exigencia académica de dicho programa internacional de estudios.

Al estar el Perú, ubicado en los últimos lugares en las evaluaciones internacionales de PISA, tanto en Ciencias, Matemática y Comprensión Lectora, esto nos hace suponer que tanto los estudiantes como los docentes peruanos no tienen las capacidades cognitivas para demostrar calidad en su desempeño académico con altas demandas cognitivas.

El Objetivo general de la investigación fue determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje y estudio se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde, durante el 2013.

Los Objetivos Específicos se formularon teniendo en cuenta el determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje de selección, organización, elaboración y memorización se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis, de comparación y de explicación, en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde, durante el 2013.

Esta investigación plantea como variable independiente las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación que se emplean en el aprendizaje del curso de Historia del Siglo XX, siendo la variable dependiente, el uso de estrategias de aprendizaje de selección, elaboración, organización y memorización. Se plantea como hipótesis general que la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

Las hipótesis específicas son:

1. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.
2. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente

relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.

3. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación, entre los estudiantes del programa del diploma del bachillerato internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.

También, es importante, porque nos brinda información en relación al aprendizaje de la Historia, curso que presenta algunas dificultades como la comprensión del tiempo histórico, la multicausalidad, la relación entre la continuidad y el cambio, la ubicación espacial, así como la variedad de conceptos, hechos, datos, etc.

Los instrumentos empleados fueron:

1. El cuestionario de estrategias de aprendizaje y estudio , elaborado por los investigadores Antonio Valle, Ramón G. Cabanech, Susana Rodríguez, José Nuñez y Julio González-Pineda, que evalúa el uso de estrategias de aprendizaje como selección, organización, elaboración y memorización de información utilizadas en las actividades de estudio, que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo.
2. Tres exámenes internacionales de la Organización del Bachillerato Internacional, de la especialidad de Historia de América, curso que se imparte a nivel superior, siendo un curso convalidado como curso universitario en las principales universidades peruanas e internacionales. Estas pruebas miden capacidades cognitivas diferentes (análisis de

fuentes históricas, comparación de procesos históricos y explicación de procesos históricos) con estándares de calidad educativa internacional.

La investigación está dividida en cinco capítulos, en el primero se analiza la repercusión en el mundo educativo de los procesos de cambios ligados al paso de una era a otra, con el consiguiente establecimiento de la sociedad del conocimiento, que nos plantea nuevos retos como docentes responsables de la formación de los futuros ciudadanos que puedan insertarse adecuadamente tanto en el mundo académico como en el laboral. Se formula el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde?

Se establecen como objetivo general de la investigación el determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

Siendo los objetivos específicos, los siguientes:

1. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.
2. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación en

los estudiantes del Bachillerato internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

3. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

El presente trabajo de investigación es importante porque permitió precisar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración y memorización), con el desarrollo de capacidades cognitivas de los alumnos y alumnas del Programa del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el año 2013, cuyos resultados son una información valiosa para los directivos, docentes y para los propios estudiantes del Programa del Bachillerato Internacional.

El segundo capítulo, aborda las principales teorías del aprendizaje, explica los tipos de aprendizaje, la clasificación de las estrategias de aprendizaje y las capacidades cognoscitivas. También se precisan las hipótesis.

El tercer capítulo, explica el diseño metodológico, no experimental y correlacional, presenta la población y la muestra así como las técnicas empleadas para la recolección de datos: cuestionario de estrategias de aprendizaje y estudio y los exámenes internacionales de Historia del Siglo XX.

En el cuarto capítulo, se presentan y analizan los resultados, siendo los más importantes: de acuerdo con los resultados del análisis de correlación de las estrategias con la Prueba 3 se puede indicar que las estrategias de selección y

las estrategias de organización, presentan una pendiente creciente. Esto indica una relación positiva. El efecto en el incremento de la frecuencia del uso de las herramientas de ambas estrategias producirá el incremento de las notas en las evaluaciones de la prueba 3 de Historia de América.

Se puede apreciar que la estrategia de memorización es la que presenta mayor correlación con el promedio de las calificaciones de las pruebas.

Por su parte, la estrategia de selección tiene el mayor grado de correlación con la prueba 3 de Historia de América. Un 28% del rendimiento promedio de las pruebas es debido al uso de la estrategia de memorización.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Desde finales del siglo XX, fuimos testigos de una serie de procesos de cambios a nivel mundial, en lo político, lo económico, lo social y lo tecnológico como resultado del término de la era moderna. Ello, propició diferentes crisis de paradigmas, incluyendo el paradigma educativo.

Pasamos a la era postmoderna, con las consiguientes demandas económicas y sociales al mundo educativo, situación que impulsó diferentes procesos de reforma educativa, en la mayoría de los países del mundo, incluyendo el Perú.

Finalizando la primera década del siglo XXI, somos conscientes que vivimos en la sociedad del conocimiento, en un mundo globalizado que exige de los futuros ciudadanos una educación de calidad, una educación que le permita insertarse en el mundo productivo y contribuir al desarrollo económico y social del país o estar en la capacidad de poder

desenvolverse en diferentes ámbitos académicos y laborales tanto en el Perú como en el extranjero.

Desde la difusión del Informe Delors “La Educación guarda un Tesoro”, promovido por la UNESCO, se plantearon cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir.

Esta propuesta propició que los docentes volcaran su interés profesional en la mejora de los procesos de aprendizaje autónomos, independientes, regulados por el aprendiz, dominando estrategias de “aprender a aprender”, en la medida que a lo largo de toda la vida profesional, las personas constantemente tendrán que seguir aprendiendo.

Siendo la calidad educativa uno de los factores que se discute con mayor interés, las investigaciones sobre la mejora de la calidad educativa tanto de la educación pública como de la privada, adquieren mayor importancia, más aún ahora que en la mayoría de los países se promueve el participar en evaluaciones internacionales como las pruebas PISA, en las que el Perú ha quedado en el último lugar entre 66 países, tanto en las pruebas de matemática, como en comprensión lectora y ciencias en las diferentes evaluaciones, realizadas el 2001, 2009 y 2012.

Con estas evidencias, que demuestran objetivamente la crisis del sistema educativo peruano, paralelo a ello, se ha producido en la última década, un cambio importante en el mercado educativo peruano, al generarse el

interés por ofrecer programas internacionales de estudio, en varias instituciones educativas particulares, del nivel secundario.

Dentro de estos programas internacionales, el Diploma del Bachillerato Internacional, ofrecido por una organización educativa suiza, ha adquirido mayor expansión en nuestro país, al existir 32 colegios peruanos, dos de ellos públicos (Liceo Naval Almirante Guise y el colegio Mayor Presidente de la República) y treinta privados, que ofrecen este programa de estudios que permite el ingreso directo a las más prestigiosas universidades peruanas y extranjeras.

El Ministerio de Educación del Perú ha planteado como objetivo estratégico, incrementar el número de colegios públicos que ofrezcan el programa del Diploma de Bachillerato Internacional, en doce regiones, el año 2014 y en todas las regiones el 2015.

.Como todos sabemos, el sistema educativo peruano consta de 11 años de estudios, mientras que en la mayoría de los demás países los sistemas educativos son de 12 años. Esta diferencia afecta el desempeño académico de los alumnos peruanos que estudian el Diploma del Bachillerato Internacional y no les permite graduarse con esta certificación internacional, así como de los estudiantes de colegios públicos y privados que al concluir la educación secundaria no pueden estudiar en universidades, tanto públicas como privadas, debido al desnivel entre la educación secundaria y la educación superior universitaria.

Este es un problema nuevo, generado ante el interés de igualar desempeños académicos de los mejores colegios del mundo, en un país donde se evidencia grandes desniveles educativos.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitivas de análisis en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?
- b) ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?
- c) ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.

1.3.2. Objetivos específicos

- a. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.
- b. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación en los estudiantes del Bachillerato internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.
- c. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.

1.4. Justificación de la investigación

El presente trabajo de investigación cobra importancia porque nos ha permitido precisar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje

(selección, organización, elaboración y memorización), con el desarrollo de capacidades cognitivas de los alumnos y alumnas del Programa del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el año 2013, cuyos resultados constituyen una información valiosa para los directivos, docentes y para los propios estudiantes del Programa del Bachillerato Internacional.

Es importante seguir investigando como responden los estudiantes peruanos a las exigencias académicas de un programa de estudios con estándares de calidad internacional y gran exigencia cognitiva, esto nos permite mejorar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades cognitivas y su relación con el uso de las estrategias de aprendizaje, de manera particular en el curso de Historia del Siglo XX.

Gracias a este trabajo tenemos más datos objetivos sobre las estrategias de aprendizaje como factor que incide en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta estándares internacionales de calidad educativa.

Evidentemente, se han beneficiado los alumnos y alumnas del Programa de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde, quienes tiene un conocimiento objetivo sobre sus fortalezas y debilidades personales y académicas para poder mejorar su desempeño cognitivo.

Para los docentes del Bachillerato Internacional es importante tener acceso a investigaciones que les permita tener mayor conocimiento de las diferentes estrategias de aprendizaje que se deben de promover en las

diferentes áreas académicas, de manera particular, en el curso de Historia del siglo XX, curso que requiere de gran capacidad de manejo de información, de análisis, de pensamiento crítico y de manejo metodológico de las diferentes fuentes de información.

Con los datos finales de la investigación los directivos del colegio San Ignacio de Recalde y las autoridades del sector, tienen datos objetivos que les permite integrar al currículo de la Educación Secundaria el desarrollo de programas que promuevan el aprendizaje de estrategias de aprendizaje cognitivas como la selección, organización y elaboración y memorización de la información para lograr un aprendizaje comprensivo y autónomo.

Finalmente, la investigación de la realidad educativa peruana, se ampliará en relación a la importancia del uso apropiado de estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración y memorización), que promueven un aprendizaje comprensivo y autorregulado y su influencia en el desarrollo de capacidades cognitivas de los estudiantes peruanos que les permitirá aprobar programas internacionales de gran exigencia académica, como es el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, que ofrece la Organización del Bachillerato Internacional.

Este tipo de investigaciones permiten consolidar prácticas pedagógicas que desarrollen no solo conocimientos teóricos conceptuales sino también estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta las exigencias académicas de programas de estudios internacionales.

1.5. Limitaciones de la investigación

Limitación temporal

Se limita el fenómeno de estudio al año 2013, ya que los cuestionarios y las evaluaciones se aplicaron en setiembre de este año.

Limitación geográfica

Se estudia a los alumnos y alumnas del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde durante el año 2013.

1.6. Viabilidad de la investigación

Se cuenta con la autorización del colegio para aplicar el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio, así como los tres exámenes internacionales, de mayo del 2013, del Programa del Bachillerato Internacional con que la Organización del Bachillerato Internacional, evalúa el curso de Historia del Siglo XX, impartido a nivel superior, para medir el desarrollo de capacidades cognitivas en el aprendizaje del curso de Historia Universal del siglo XX.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Título: Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios.

Autores: María Virginia Linares Pérez

Año: 2006

País: Venezuela - Universidad Católica Andrés Bello

Grado: Maestría

Objetivos: Objetivo General: determinar el efecto del uso de estrategias cognoscitivas de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura del texto) en la comprensión de textos académicos en estudiantes de Educación de una universidad privada.

Objetivos Específicos:

- Evaluar el uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Primer año de Educación de una universidad privada para la comprensión de textos académicos.

- Evaluar los niveles de comprensión de textos de los estudiantes Primer año de Educación de una universidad privada
- Entrenar a los estudiantes de Primer año en el uso de las estrategias de elaboración (parafraseo e identificación de la estructura del texto) con el enfoque metacognoscitivo.
- Evaluar el uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del Primer año de una universidad privada, para la comprensión de textos académicos.

Resultados: Se observa la existencia de diferencias significativas en el desempeño de comprensión de textos que establece que los sujetos del grupo experimental que reciben entrenamiento en estrategias de elaboración obtienen mayores puntajes de comprensión de lectura en comparación con los del grupo de control que no recibieron entrenamiento.

Esta investigación tiene gran importancia, porque aborda uno de los principales problemas educativos a nivel mundial, la comprensión lectora de los egresados de la educación secundaria y la relación con el uso de estrategias de la elaboración, que les permite mejorar dicha capacidad intelectual, básica para sus estudios superiores universitarios. También, es importante destacar que la investigación se centra en la lectura de textos de naturaleza académica que generalmente presentan un nivel de complejidad tanto en el uso del idioma como en los conceptos desarrollados.

También se valida una propuesta educativa que promueve el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, que puede aplicarse a otras realidades como la nuestra, en la medida que el uso de las tecnologías de comunicación han generado en las actuales generaciones de estudiantes, a nivel mundial, un empobrecimiento en el uso del idioma y la comprensión lectora.

Título: Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios nóveles de Ciencias de la Salud.

Autores: Alfonso García Guerrero

Año: 2012

País: España-Universidad de Málaga

Grado: Doctorado

Objetivos: Conocer el estrés percibido en alumnos nóveles de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional y las estrategias de aprendizaje cognitivas, su rendimiento académico, y las relaciones entre estas variables.

La muestra son 209 estudiantes de primer año en el curso 2009-2010.

Investigación transversal, observacional y de naturaleza correlacional.

Instrumento empleado: CECAE

Conclusiones: Los alumnos nóveles manifiestan nivel de estrés débil-medio, los factores estrés académico y desorganización de la Universidad son los más estresantes.

Las estudiantes muestran más nivel de estrés que los varones.

Las estudiantes muestran un gran uso de estrategias de aprendizaje cognitivas.

El rendimiento académico es bueno sobre todo en alumnos de Enfermería y Fisioterapia.

Hay asociación significativa de los factores de estrés percibido con estrategias de aprendizaje relacionadas con memorización.

No hemos encontrado asociación significativa entre las estrategias de aprendizaje cognitivas y el rendimiento académico.

El total de estrés percibido se asocia significativamente a una menor nota media.

Considero que esta investigación aporta de manera particular en conocer mejor la relación entre los aspectos afectivos, el nivel de estrés y el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas porque nos ha permitido conocer como muchas veces las mujeres tienen mayor nivel de resistencia al estrés porque usan con mayor frecuencias las estrategias de aprendizaje cognitivas que los varones. Este es un aspecto interesante para seguir investigando teniendo en cuenta las dos posturas en relación a los que están a favor de la coeducación y los que consideran que la educación debe de ser diferenciada teniendo en cuenta el género porque los comportamientos como estudiantes de varones y mujeres son distintos.

También destaca el hecho que en la medida que empleas más estrategias de aprendizaje cognitivo, el aprendiz se siente más seguro y con menos estrés.

Título: Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.

Autores: Gustavo Rodríguez Fuentes

Año: 2009

País: España-Universidad de Coruña

Grado: Doctorado

Objetivos:

- Estudiar las diferencias en metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico de la muestra de estudiantes de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las diferencias de género en motivación, estrategias y rendimiento académico.
- Encontrar diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes respecto a su rendimiento y en función de las metas académicas que adoptan.
- Analizar la relación entre cada una de las metas respecto de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y el rendimiento académico.
- Observar la incidencia de las metas académicas sobre el empleo de estrategias de estudio y sobre el rendimiento académico.
- Establecer perfiles diferenciados en la muestra de estudiantes de ESO.

Muestra: 524 estudiantes de cuatro institutos ESO de dos provincias de la Comunidad Autónoma.

Conclusiones: Se observan diferencias significativas entre los estudiantes de Primero y Segundo ciclo de la ESO en las metas orientadas al aprendizaje relacionadas con el interés por la materia. Diferencias en las metas orientadas al yo, tanto en las relacionadas con la implicación derivada de la defensa del yo como en la referidas a la implicación para la mejora del yo.

Diferencias en las metas orientadas a la valoración social y en las metas de logro o recompensa relacionadas con la evitación de castigos.

Diferencias en las estrategias de planificación y en elaboración entre los alumnos de alto rendimiento académico.

La tendencia que se observa es la misma en todos los casos: cuanto más alto es este tipo de metas, mayor es el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de selección y de memorización. Son similares los niveles bajos y medios de implicación por interés siendo significativamente mayor su empleo en los niveles más altos de esta orientación de aprendizaje.

A la vista de los resultados expuestos, podemos afirmar que esta investigación es particularmente importante, porque aborda aspectos relevantes en relación al aprendizaje, la motivación por el estudio y el plano cognitivo, el uso y el impacto de las estrategias de estudio, porque los docentes debemos tener una visión holística del proceso de aprendizaje que incluya tanto los hábitos de estudios, la voluntad, el

manejo de las emociones y la organización del tiempo de nuestros estudiantes. En ese sentido, Pintrich (2003), destaca la integración de los elementos motivacionales con los cognitivos como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje.

También, considero relevante el investigar, desde la perspectiva de las metas académicas dentro de la motivación de los estudiantes, así como los resultados que nos permiten encontrar evidencias de la vinculación positiva entre las metas de aprendizaje y el uso de las estrategias cognitivas.

Otro aspecto interesante es verificar como los estudiantes desarrollan sus metas académicas, orientadas al aprendizaje, en relación directa con el interés por la materia. Este aspecto no debe de ser descuidado por ningún docente, entender que la relación con el conocimiento parte de una motivación que debe de ser generada por el docente, con el uso de diferentes estrategias metodológicas siempre teniendo en cuenta el nivel cognitivo y los vínculos afectivos con los estudiantes.

Título: Estrategias metacognitivas para desarrollar el nivel reorganizativo de la comprensión lectora en los estudiantes del Quinto grado de Educación Primaria de la IE N°10384 en el 2009

Autor: Henry Chávez Juanito

Año: 2009

País: Perú

Grado: Maestría en Educación

Objetivos: Objetivo general: demostrar que la aplicación de estrategias metacognitivas mejora el nivel reorganizativo en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la IE N° 10384.

Objetivos Específicos: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la IE N° 10384.

Mejorar la habilidad de clasificar en el nivel reorganizativo, aplicando un taller sobre estrategias metacognitivas.

Mejorar la habilidad de esquematizar en el nivel reorganizativo, aplicando un taller sobre estrategias metacognitivas.

Mejorar la habilidad de resumir en el nivel reorganizativo, aplicando un taller sobre estrategias metacognitivas.

Mejorar la habilidad de sintetizar en el nivel reorganizativo, aplicando un taller sobre estrategias metacognitivas.

La muestra estuvo conformada por 51 estudiantes

Conclusiones: Se demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas mejora significativamente el nivel reorganizativo de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la IE N° 10384.

Existe una diferencia significativa entre el promedio global del nivel reorganizativo obtenido en pre test con el promedio global obtenido en postest del grupo experimental, donde apreciamos que los niños mejoraron este nivel en 5 puntos, lo que nos permite afirmar que la aplicación del taller de estrategias metacognitivas influye de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora.

El desarrollo de estrategias metacognitivas permiten mejorar en los niños

la habilidad de sintetizar, donde el 58% de los alumnos se encuentran en un logro destacado, del mismo modo el 65% de alumnos demuestran un logro destacado en la capacidad de resumir.

Las estrategias metacognitivas permiten mejorar las habilidades de clasificar y esquematizar en el nivel reorganizativo, en los alumnos de quinto grado de la IE N°10384 ya que el 54% y el 46% de los alumnos muestran un logro previsto en las capacidades mencionadas.

Esta investigación nos enriquece porque las investigaciones sobre la importancia de la metacognición en el desarrollo cognitivo y el desempeño académico de los estudiantes, es un tema de reciente interés para los investigadores tanto del campo de la psicología como de la pedagogía.

Muchos docentes peruanos no trabajan en el aula el desarrollo de estrategias metacognitivas y sobretodo en relación con el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, aspecto en que los estudiantes peruanos se ubican en el último puesto entre 66 países, en las evaluaciones internacionales como la de PISA. Autores como Biggs (1985) destacan la importancia de la actividad metacognitiva del aprendiz, quien ha de tomar conciencia de los procesos cognitivos generados durante el aprendizaje y adecuarlos a sus intereses y metas para lo cual hay que desarrollar diferentes estrategias metacognitivas o de autorregulación.

Solo con estudiantes capaces de conocer y saber emplear una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas, van a poder desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales, estar automotivados, controlar su voluntad y su tiempo, todo ello en beneficio de su desempeño académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El aprendizaje

Es a partir de la última década del siglo XIX, entre 1880 y 1890, que se comienza a estudiar científicamente el aprendizaje entendido como un proceso que supone un cambio duradero en la conducta. Los primeros autores fueron Ebbinghaus, Bryan, Harter y Thorndike.

Para Schuel (1980), “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.

Por su parte, Beltrán (1990), define el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica.

Mientras que Alonso (1997), plantea que aprendizaje es un proceso de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Se han planteado diferentes paradigmas para estudiar el aprendizaje, del conductismo (estímulo-respuesta) al cognitivo (procesamiento de la información). Teniendo en cuenta ello, Mayer (1992), ha planteado tres metáforas al respecto: adquisición de respuestas (centrada en el enfoque conductista), la adquisición de conocimiento y la construcción de significados, basados en el enfoque cognitivo.

Paradigma Conductista: el aprendizaje como el cambio de conducta

Autores como J.B. Watson (1913), Edward Thorndike, (1913) o B. F. Skinner (1953, 1958, 1963, 1965), son considerados los grandes teóricos del conductismo, que planteaban que el aprendizaje supone un cambio de conducta.

Estos investigadores dieron mayor importancia al estudio de conductas observables dejando de lado objetos no observables, al menos de manera directa, como son la emoción, el pensamiento.

Los conductistas en sus primeras investigaciones utilizaron animales (perros, ratones) en ambientes controlados, los laboratorios. Trataron de encontrar leyes generales de aprendizaje válidas para el conjunto de organismos superiores.

Los conductistas tuvieron gran influencia y fueron la corriente dominante durante la primera mitad del siglo XX. Consideraban que el aprendizaje era un cambio de conducta que se producía de afuera hacia adentro, indicando que los factores ambientales eran, sobre todo, los responsables de lo que el sujeto aprendía.

Paradigma Cognitivo: el aprendizaje como un proceso interno no observable

Surge en la década de los años sesenta del siglo XX, los cognitivos plantean que el proceso de aprendizaje debe de entenderse como un proceso que va desde adentro del sujeto hacia afuera, consideran que los procesos internos son más relevantes que los externos (factores ambientales, las asociaciones estímulo-respuesta).

Para los cognitivos, el aprendizaje supone un cambio de conducta como fruto de un cambio interno en el sujeto. Los principales investigadores de esta corriente fueron Jean Piaget (1980, 1985), Jerome Bruner (1985, 1954, 1978) y David Ausubel (1981).

Los investigadores dejaron de observar animales y trabajaron con seres humanos y dejaron de formular leyes generales de aprendizaje, y en su lugar pretenden encontrar teorías de amplia base.

El paradigma cognitivo introduce en el esquema estímulo-respuesta (E-R), la variable organismo (procesos mentales del aprendiz).

Pozo (1989), destaca que al inicio el paradigma cognitivo centra sus intereses en la representación de la información en la memoria, y posteriormente estudia el proceso de adquisición de esa información.

2.2.2. Tipos de aprendizaje

2.2.2.1. Corriente conductista

2.2.2.1.1. Aprendizaje por asociación

Supone que siempre que se producen juntas dos sensaciones (estímulo-respuesta) de forma reiterada; estas llegan a asociarse.

El aprendizaje producido por asociaciones simples, siempre es el resultado del emparejamiento repetido del estímulo y la respuesta.

Este tipo de aprendizaje se utiliza generalmente para el aprendizaje de la ortografía, en los primeros grados, o del

vocabulario de un idioma extranjero.

2.2.2.1.2. Aprendizaje por observación o modelado

Se produce cuando otra persona es la que realiza la acción o experimenta las consecuencias de la misma, el observador aprende a través de la experiencia ajena. La observación nos permite también ver lo que nos puede suceder si la llevamos a cabo.

En el aula, puede servir para diferentes propósitos como el enseñar nuevas conductas, por ejemplo, todos reconocemos que en el aula, el docente se convierte en el modelo de las buenas conductas.

2.2.2.2. Corriente cognitiva

A finales de los años cincuenta, surge el paradigma cognoscitivo como una transición entre el conductismo y las corrientes cognoscitivas actuales.

Autores como Carretero (1997), Hall (1991) y Pozo (2001) consideran que a partir de los trabajos pioneros de Chomsky (1951), Goodnow y Austin (1956) y Miller (1956), se obtuvieron nuevos descubrimientos cuando comenzaron a estudiar el pensamiento humano.

Erther y Newby (1993), afirman que el enfoque cognoscitivo cambió la forma de ver al individuo, debido a que pasó a darle

mayor importancia a los procesos cognoscitivos involucrados en el pensamiento tales como la resolución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información entre otros.

Para Carretero (1997), este enfoque supone un procesamiento de lo que le llega al individuo, presentado a través de símbolos.

El cognoscitivismo es la ciencia experimental del conocimiento, dentro de la cual se pueden plantear dos vertientes. La primera orientada hacia la investigación de los procesos intelectuales de mayor o menor complejidad como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el razonamiento, y la segunda, con mayor inclinación hacia la investigación en otros aspectos del comportamiento humano.

Si los conductistas se centran en el entorno los cognitivos dan gran importancia a los procesos internos, como el pensamiento y el sentimiento.

Para los cognitivos, en cierta medida, lo que el alumno aprende, está en función de lo que conoce y de la manera en la que trata la nueva información. Desde los postulados cognitivos, el aprendizaje es algo más que el dar respuestas; a los antecedentes y a las consecuencias de la conducta.

Los cognitivos coinciden con los conductistas en la importancia que otorgan al refuerzo, pero desde perspectivas diferentes. Si

para los conductistas el refuerzo fortalece las respuestas, para los cognitivos es una fuente de información acerca de lo que sucederá si se repiten determinadas conductas.

Los cognitivos destacan el papel activo de los sujetos en lugar de ser influidos pasivamente por los sucesos del entorno. Este nuevo rol se concreta en la búsqueda de experiencias, de información en la resolución de problemas, o en la reorganización de los conocimientos poseídos para realizar un nuevo aprendizaje.

Si los conductistas no se interesan por las diferencias individuales en el aprendizaje, sino que buscan leyes generales que muestren como aprenden los organismos; los cognitivos, por su parte, se interesan por la manera en la que aprenden, conocen o recuerdan la información los individuos y por qué algunos son mejores que otros, es decir, resaltan aspectos individuales del aprendizaje.

Schunk (1997), plantea que las teorías conductuales y cognoscitivas, concuerdan en que el medio y las diferencias entre los estudiantes influyen en el aprendizaje, pero discrepan en la importancia relativa que conceden a estos elementos. Afirma que las teorías conductuales subrayan la función del medio, esto es, la disposición y la presentación de los estímulos, así como el modo de reforzar las respuestas, y asignan menos importancia a las diferencias individuales que las teorías cognoscitivas.

Dos variables que el conductismo considera importantes son el historial de reforzamiento (el grado a que el individuo ha sido

reforzado por desempeñar la misma tarea o una similar) y el estadio de desarrollo (físico y mental).

En cambio, las teorías cognoscitivas reconocen que las condiciones ambientales favorecen el aprendizaje. Las explicaciones y demostraciones que dan los maestros de los conceptos hacen las veces de entrada de información para los estudiantes, y el ejercicio de las habilidades también promueve el aprendizaje.

Al mismo tiempo, estas teorías argumentan que los meros factores educativos no dan cuenta cabal del aprendizaje de los alumnos.

Lo que estos hagan con la información –como la reciben, repasen, transformen, codifiquen, almacenen y recuperen- es en extremo importante. La manera en la que procesan la información determina lo que aprenden y cómo lo hagan, y el uso que den a lo aprendido Schunk, (1997:13).

2.2.2.2.1. La teoría genética de Piaget

La teoría formulada por el biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo, Jean Piaget, ha tenido gran influencia en la pedagogía del siglo XX, inspirando una renovación en la teoría y la práctica educativa.

Los aportes de la teoría de Piaget se enmarcan dentro de lo que se denomina la concepción constructivista. (Carretero, 1993. 1998; Coll, 1997, 1998; Gómez Granell y Coll, 1994; Resnick, 1999).

La teoría de Piaget contribuyó al entendimiento de la inteligencia humana. Creó un sistema teórico complejo para dar cuenta de todas las facetas del desarrollo cognitivo humano: estudios sobre el nacimiento de la inteligencia y desarrollo cognitivo temprano, el pensamiento concreto, el pensamiento formal, las operaciones lógicas (espacio, tiempo, número, clasificación, seriación, conservaciones).

Sus aportes siguen siendo el punto de partida de innumerables trabajos posteriores por algo es considerado el autor más mencionados en todas las investigaciones sobre pedagogía en la segunda mitad del siglo XX.

Para Piaget, la acción es el fundamento de toda actividad intelectual, desde la más simple ligada a la actividad observable, hasta la más compleja. Así, el conocimiento, resulta de la interacción entre sujeto y objeto: el origen del conocimiento no radica en los objetos, ni en el sujeto, sino en la interacción entre ambos.

Concibió la inteligencia como la capacidad que tiene cada individuo de adaptarse al medio que le rodea, adaptación que

requiere el equilibrio entre los mecanismos de acomodación y asimilación. “La teoría de la equilibración es el principal intento de Piaget por brindar una explicación satisfactoria del proceso de construcción cognitiva” (Castorina, 2012:.37).

Klingler y Vadillo (2000) destacan que a partir de la teoría propuesta por Piaget se consideró que el desarrollo cognitivo sucede forma secuencial a través de una serie de etapas y subetapas que implican la construcción del conocimiento, el cual Piaget clasificó como conocimiento empírico y conocimiento lógico-matemático.

Siguiendo a Brainerd (1978), es posible articular la teoría de Piaget sobre la base de tres grandes ejes conceptuales: estructura cognitiva, función cognitiva y contenidos de la cognición.

Según Díaz Barriga (2012), la estructura cognitiva es la forma o patrón que toma la cognición de los individuos en cada uno de los estadios piagetanos. Son de naturaleza abstracta, no pueden ser medidos, sino que se infieren a partir de la observación de diversos conjuntos de conductas. Tienen su modelo en las estructuras matemáticas-lógicas. Son constructos psicológicos.

La estructura cognitiva tiene tres propiedades básicas: de totalidad, de transformaciones y de autorregulación.

Piaget distingue dos tipos de estructuras cognitivas: los esquemas y las operaciones.

Los contenidos de cognición: son aquellos elementos como las percepciones, recuerdos, conceptos, operaciones o un “objeto cualquiera” de matemática o lógica.

Para Piaget, el sujeto nace con ciertas posibilidades que van a desarrollarse o no según distintos factores. Propone cuatro factores del desarrollo mental:

1. Maduración biológica.
2. Experiencia física y lógico-matemática sobre los objetos.
3. Transmisión social
4. Equilibración, mecanismo que permite avanzar en el desarrollo.

Considera que existen estadios de desarrollo cognitivo, con un orden de sucesión invariable, desde la infancia a la adolescencia.

Propone cuatro estadios:

1. Etapa sensorio motora: (0-2 años), es el de la inteligencia sensorio-motriz, anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho. Piaget (1969), mostró cómo las acciones sensoriomotoras que los bebés despliegan con los objetos otorgan significados a estos objetos. Los objetos van siendo conocidos al ser asimilados a diferentes esquemas de acción que constituyen verdaderos conceptos de acción:

objetos que pueden ser agarrados, arrastrados, chupados, tirados, etc.

Con el paso del tiempo, y gracias a un complejo entramado de demostraciones, ayudas y signos de todo tipo (lingüísticos, señalamientos, ostensiones) que los adultos despliegan en interacción con los bebés, éstos logran usar los objetos de forma convencional. Este logro es importante cognitivamente. Carretero, M y Castorina, J. A. (2012: 33).

En ese sentido, es importante la acción del adulto con el niño para lograr que este sea capaz de usar los objetos de modo convencional para que luego pueda usarlos simbólicamente.

Esta etapa también corresponde al estadio de los reflejos, las primeras emociones, las primeras regulaciones afectivas, los primeros hábitos motores, una inteligencia práctica. Termina este estadio cuando aparece el lenguaje.

Al señalar las diferencias entre la inteligencia práctica, propia de los niños de la etapa sensoriomotora, y la inteligencia representativa, que suele aparecer alrededor del año y medio, Piaget identificó la función semiótica como el mecanismo central que explica dichas diferencias. Según Piaget, la posibilidad de evocar un objeto o una situación ausente mediante una gama variada de significantes (gestos, trazos gráficos, sonidos) es el fundamento de la función semiótica. Carretero, M y Castorina, J.A., (2012:27)

2. Etapa preoperacional (2-7 años)

Piaget afirma que a partir de los 18 meses, los niños comienzan a desarrollar el simbolismo al imitar las cosas con

algunas partes del cuerpo. Puede realizar los llamados “actos simbólicos” actos de signos o imágenes La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los 3 y los 7 años, se realiza en forma de actividades lúdicas o juegos simbólicos en las que el niño toma conciencia del mundo. Las relaciones sociales son de sumisión al adulto. Inteligencia intuitiva.

3. Etapa de Operaciones concretas (7-12 años)

Aparecen las operaciones lógicas, los conceptos de espacio, tiempo, velocidad, causalidad.

Los trabajos clásicos de Piaget (1978) mostraron que la comprensión del tiempo es una larga construcción que parte de una apreciación intuitiva en la que el espacio y el tiempo aparecen indiferenciados y en la que la velocidad juega un papel central. Según Piaget, solo gracias a las operaciones lógico-matemáticas los niños consiguen acceder a la duración como una manera de concebir de forma métrica el tiempo, independientemente del espacio y la velocidad. Carretero, M y Castorina, J.A. (2012:39)

También se produce un gran avance en la socialización, surgen los sentimientos morales, los sentimientos sociales de cooperación. Inteligencia concreta.

4. Etapa de Operaciones Formales (12 años en adelante)

Aparece el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Se da la aparición del pensamiento formal. Inteligencia abstracta.

Corresponde a la formación de la personalidad y la inmersión en la sociedad tanto intelectual como afectivamente. Búsqueda de la independencia.

Piaget, afirmó que existen tres tipos de conocimiento: físico, lógico-matemático y social.

El aprendizaje, según la teoría Piagetana, está subordinado a los niveles de desarrollo previos del sujeto, las estructuras disponibles para los niños están determinadas por su constitución biológica y sus experiencias de vida.

Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente. Es evidente que eso no significa que el profesor no tenga que diseñar situaciones experimentales para facilitar la invención del niño. Piaget, J (1983:113).

Este investigador propone que el desarrollo cognitivo de las personas es una construcción mental y activa por parte del sujeto. Piaget “definió el conocimiento como una actividad estructurante sobre los objetos, a los que transforma por los significados que les atribuye” (Castorina, Ferreiro, Khol de Oliviera, Lerner, 2013:27).

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget estaba guiada por dos principios tomados de la biología: la organización y la adaptación. Las cuales para el caso del desarrollo del pensamiento, Piaget denominaría: asimilación y acomodación.

Asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en término de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Para Piaget (1983), asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración. Este es un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación y se establece en tres niveles sucesivamente más complejos:

1. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.
2. El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto.
3. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas jerarquizados.

Cuando entran en contradicción bien sean esquemas externos o esquemas entre sí, se produciría un conflicto cognitivo que es cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo que en cuanto busca permanentemente el equilibrio busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc., hasta llegar al conocimiento que le hace volver al nuevo equilibrio cognitivo.

2.2.2.2. Teoría histórico-social del desarrollo

Teoría planteada por Lev Vigotski, abogado, filósofo, historiador y psicólogo ruso, (1896) aplicó el marxismo a sus investigaciones. Construyó su teoría entre 1926 y 1930. Sin embargo, “resulta oportuno advertir que la lectura de la obra vigotskiana y la discusión sobre el peso de la teoría marxista en ella continúa hasta nuestros días”. (Castorina y Baquero, 2005).

Es considerado el precursor del constructivismo social al “considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial” Payer, (2010:1).

Vigotski, demostró especial interés por abordar la especificidad de los procesos psicológicos humanos, durante la década de los años veinte, rechazando los paradigmas de la época, “critica duramente a la psicología de su época porque conciben el proceso de desarrollo desde su ángulo “natural”, es decir, biológico o madurativo o sometido a las leyes eternas del aprendizaje asociativo” Perinat, (2012:5).

Su objeto de estudio estuvo centrado en mostrar la complejidad y dinámica de las relaciones entre el pensamiento y el habla, “encontrando un vínculo en dos direcciones: tanto del pensamiento hacia la palabra como de la palabra hacia el

pensamiento, y este fluir es constante, singular y situacional”
Castorina, J.A y Carretero, M, (2012:75).

Vigostky estudió de manera particular el lenguaje oral y su repercusión en el pensamiento y “defendió la idea de que la creación y utilización de signos son propios de la especie humana y caracterizan uno de los progresos fundamentales del desarrollo de los niños.” Martí, (2012:29).

Planteó que tanto el origen del lenguaje como su apropiación tienen una naturaleza social, el ser humano es un individuo social y el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio social y cultural. “En Vigotsky la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo” Castorina, (2013: 11).

Vigotsky considera que existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores (son comunes al hombre y a otros animales superiores como la memoria, la atención, la motivación, la actividad senso-perceptiva) y las superiores (que son producto de una línea de desarrollo cultural, son solamente humanas teniendo su origen en la vida social como el pensamiento y el lenguaje).

Este investigador propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura, entendiendo como proceso

de interiorización no como una simple transmisión de los modelos de acción externa, sino de una transformación.

Se ha sostenido que la internalización involucra para Vigostky una serie de transformaciones: por un lado, toda actividad externa debe de ser modificada para volverse una actividad interna; por el otro, es una actividad interpersonal que se convierte en intrapersonal. Castorina, (2013:26).

Con ello, Vigostky afirma que en la construcción de los procesos psicológicos típicamente humanos es necesario establecer relaciones interpersonales, que la interacción del sujeto con el mundo se establece por la mediación que realizan otros sujetos, lo social como factor imprescindible para el aprendizaje y el desarrollo.

Una de las nociones más difundidas en la actualidad, es la denominada zona de desarrollo próximo, definida como

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz Baquero, (2012:77).

De esta manera, se destaca la naturaleza de las situaciones de interacción social que son capaces de potenciar aprendizajes, en la medida en que un experto (docente, padres o compañeros de

estudios), pueda ayudar a un novato a desarrollar una tarea, desarrollar un aprendizaje guiado.

2.2.2.2.3. Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Jerome S. Bruner, doctor en Psicología y fundador del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, fue uno de los promotores de la llamada revolución cognitiva, planteando la teoría del aprendizaje por descubrimiento.

La obra de Bruner se inicia en la década de los cincuenta con “A study of thinking” (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), destacando entre sus obras principales “The process of Education” (1961) y “Toward a theory of instruction” (1966).

Este autor considera que los profesores tienen que proporcionar una serie de situaciones problemáticas a sus alumnos que les permitan descubrir por sí mismos la estructura de la materia. La estructura a la que hacemos referencia está constituida por las ideas fundamentales.

Mantiene que el aprendizaje en el aula tiene que hacerse inductivamente, ir de los ejemplos del profesor a las generalizaciones descubiertas por el alumno respecto a la materia. Plantea que cada materia tiene dos aspectos clave, los conceptos y los sistemas de codificación. Afirma que la estructura básica de la materia la forman los conceptos.

Los conceptos, desde esta perspectiva, son categorías de cosas agrupadas porque son semejantes. En consecuencia, los conceptos son abstracciones.

Dado que podemos formar conceptos somos capaces de organizar en unidades significativas grandes contenidos de información. Si no pudiéramos formar conceptos existiría una cierta confusión.

Respecto a los sistemas de codificación, Bruner considera que en la cúspide del sistema de codificación se localiza el concepto más general y bajo éste se encuentran otros conceptos mucho más específicos.

Un sistema de codificación puede definirse como un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente. Es la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización. Bruner, (2004:28).

Bruner propone que existen condiciones que afectan a la adquisición de un sistema de codificación son cuatro conjuntos generales, el primero de ellos son las disposiciones o actitudes. El segundo es el estado de necesidad. El tercero es el dominio del aprendizaje original del que debe derivarse un sistema de codificación más genérico. El cuarto es la diversidad de procedimientos de enseñanza.

También, plantea que el uso de sistemas de codificación.

Implica un aprendizaje de sistemas de codificación que tengan aplicabilidad más allá de la situación en la que se aprendieron. En esencia, nuestra propuesta es que hay que poner énfasis en aquellas condiciones que faciliten al máximo la transferibilidad del aprendizaje. Bruner, (2004:44).

Para este investigador, la utilidad del aprendizaje “es la cuestión de si habiendo aprendido una cosa, puede resolverse otra sin que se requiera un aprendizaje adicional” (Bruner, 2004:44).

La gran aportación del formar conceptos y recurrir al sistema de codificación reside en que de esta manera podemos ir más allá de la información dada.

Plantea que el aprendizaje va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general. Que el aprendizaje debe de ser descubierto por el alumno más que asimilado de manera pasiva, los alumnos deben de ser estimulados a descubrir por su cuenta, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista.

Para Bruner, el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Ello mejora su autoconcepto y genera mayor motivación.

2.2.2.2.4. Teoría del aprendizaje significativo

David P. Ausubel, psicólogo y pedagogo norteamericano, plantea la teoría del aprendizaje significativo. Diferencia entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento; y entre aprendizaje mecánico y significativo.

En el aprendizaje receptivo, el estudiante recibe el contenido que ha de interiorizar permitiendo que luego sea recuperable, sin necesidad de descubrir nada de forma independiente.

El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativo como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. Ausubel, (2002: 25)

En el aprendizaje por descubrimiento, por su parte, existe una fase previa y distintiva en la cual el estudiante tiene que descubrir algo, arreglar de alguna manera la información antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

Ambos tipos de aprendizaje pueden ser mecánicos o significativos: entendiéndose por aprendizajes mecánicos o por repetición, aquellos que se caracterizan por tratarse de unos aprendizajes de asociaciones arbitrarias, cuando el alumno carece de conocimientos previos pertinentes o cuando éste interioriza la información al pie de la letra.

En cambio, el aprendizaje significativo, es aquel que permite relaciones de tipo sustantivo y no al pie de la letra con lo que el alumno ya sabe y éste decide aprender de esta manera.

Es importante reconocer que el aprendizaje significativo no supone que la nueva información forme una especie de vínculo simple con unos elementos preexistentes de la estructura cognitiva. Al contrario, solo en el aprendizaje memorístico se produce un vínculo simple, arbitrario y no sustancial con la estructura cognitiva preexistente. En el aprendizaje significativo el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información. Ausubel, (2002: 29)

Pero para que pueda darse este tipo de aprendizaje significativo tienen que presentarse una serie de condiciones: en primer lugar, contar con la disposición del sujeto para aprender significativamente y que, por otra parte, el material a aprender sea potencialmente significativo, esto es, pueda relacionarse con su estructura de conocimiento. Esto último requiere que el material cuente con cierta lógica y que, por otra parte, la estructura mental del sujeto posea ideas de afianzamiento con las que pueda relacionarse “puesto que la estructura cognitiva de cada persona que aprende es única, todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente únicos”. Ausubel (2002: 25)

Entre los tipos de aprendizaje significativo se encuentran:

- a. El representacional: que supone el aprender significados de símbolos o palabras
- b. El conceptual: o aprendizaje de conceptos
- c. El proposicional: o aprendizaje de ideas.

Ausubel destaca en su teoría el concepto de inclusión, que se produce cuando el aprendiz incorpora la nueva información adquirida a las ideas ya presentes en su estructura cognitiva.

Esta inclusión puede ser de diferentes tipos:

- a. Derivativa, en el momento que el material incorporado es únicamente un ejemplo de conceptos poseídos por el sujeto en su estructura cognitiva;
- b. Correlativa, cuando el nuevo material representa una extensión, elaboración o modificación de ideas que ya fueron aprendidas en su día;
- c. Supraordinación, cuando se aprende una nueva proposición bajo la cual están incluidas ideas establecidas ya en su estructura.
- d. Combinatorial, cuando una proposición no se relaciona con ideas *supra* o *subordinadas* concretas de la estructura cognitiva, pero sí con el fondo general de la misma.

La capacidad de adquisición de nuevos conocimientos, en el marco del aprendizaje significativo, y respecto a la estructura cognitiva, depende de: la disponibilidad de ideas de afianzamiento

que permitan establecer relaciones, de lo contrario se aprende de forma mecánica, es aquí cuando se requiere de materiales que sirvan de introducción, que hagan de puente cognitivo u *organizadores previos*, presentados en un mayor grado de abstracción que el contenido a aprender, pudiendo ser *organizadores expositivos* (si nos encontramos con que el material se desconoce del todo) u *organizadores comparativos* (cuando el material se conoce en parte); el grado de discriminabilidad de los contenidos de la estructura cognitiva respecto a los nuevos contenidos y en el sentido inverso; y finalmente de la estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento.

Los organizadores previos es un recurso pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando la distancia entre lo que ya sabe el estudiante y lo que necesita saber para que aprenda un nuevo material de una manera activa y eficaz...los organizadores se presentan con un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad más elevado que el material nuevo que se debe de aprender. Ausubel, (2002: 40).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la exposición de los contenidos debe atender a dos principios para que pueda darse un aprendizaje significativo:

- a. Diferenciación progresiva, según el cual las ideas generales e incluyentes tienen que ir primero y lo particular a continuación;
- b. Reconciliación integradora, donde la nueva información aprendida actúa reorganizando y dotando de nuevo significado a los contenidos ya adquiridos.

Ausubel afirma que el nuevo aprendizaje se instala en esquemas de conocimiento ya existentes porque “es común que los detalles de una disciplina dada se aprendan con rapidez en la medida en que se puedan ajustar a un marco contextual que conste de un corpus de conceptos y principios estable” (p.39).

2.2.2.2.5. El aprendizaje para el modelo de procesamiento de la información

Según Lindsay, P. H. y Norman, D. A. (1977) los teóricos del tratamiento de la información pretendían entender el aprendizaje partiendo de la manera en la que los estímulos del entorno resultan percibidos, transformados en información significativa, almacenados en la memoria, recordados para su empleo y traducidos en conductas observables. Consideran que las personas cuentan con unas estructuras mentales internas para el tratamiento de la información.

Estas estructuras son las responsables de realizar procesos tales como percibir, codificar la información y recordar.

Se establece la metáfora entre el ser humano y la computadora en lo referente a la manipulación de la información.

Como otras corrientes cognitivas los teóricos del tratamiento de la información conceden gran importancia a la influencia que ejerce lo que ya conocemos en el contenido a aprender o recordar en una nueva situación. En la memoria, es donde se encuentra almacenado lo que ya conocemos, con lo cual el aprendizaje y la memoria se encuentran unidos.

Una concepción de la memoria basada en el tratamiento de la información es la que nos presenta el psicólogo norteamericano Robert M. Gagné. En su teoría, reconoce la influencia de Piaget (desarrollo cognitivo) y de Bandura (aprendizaje social).

Su modelo de procesamiento de la información es considerado una teoría ecléctica, una fusión entre conductismo y cognoscitivismo.

Gagné (1975), propone que las personas cuentan con estructuras para procesar la información, en las que se incluyen receptores (como los ojos o los oídos); un registro sensible, para la captación de percepciones; una memoria a corto plazo; y una memoria a largo plazo.

Los estímulos del entorno, con independencia de tratarse de imágenes, sonidos u olores, bombardean permanentemente

nuestros receptores. Los receptores son los elementos del sistema sensorial que nos permiten ver, oír, gustar, oler y palpar.

Los esquemas de la actividad nerviosa ocasionada cuando los estímulos alcanzan a los receptores son advertidos por el registro sensorial durante un cuarto de segundo, tiempo este breve, pero suficiente para seleccionar la información permitiendo su tratamiento. Durante una fracción de segundo, los datos de una experiencia sensorial permanecen intactos. Dado que el registro sensorial retiene todo por poco tiempo tenemos que darle un sentido, organizarlo, a través del reconocimiento del modelo.

Todo esto es fundamental por cuanto en el registro sensorial se cuenta con mucha información, más de la que puede pasar a la estructura siguiente, esto es, la memoria a corto plazo.

De esta manera, en lugar de percibirlo todo, nos centramos en determinados rasgos del conjunto que nos presenta el registro sensorial y buscamos modelos.

A. Memoria a corto plazo: cuando transformamos la información del registro sensorial en modelos de imágenes o sonidos puede penetrar en la memoria a corto plazo. Al igual que sucedía con el registro sensorial su permanencia aquí es breve, alrededor de 20 segundos. Únicamente es posible retener la información más tiempo si esta es repetida mentalmente hasta utilizarla.

Este tipo de memoria es limitada en cuanto al tiempo en el que puede mantenerse la información no repetida y también en el número de temas que se pueden retener simultáneamente (únicamente se puede retener al mismo tiempo de cinco a siete temas distintos, sin perder nada).

Para pasar de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, se precisa otra transformación de la información, denominada codificación semántica. Esto supone organizar la información de acuerdo con su significado.

- B. Memoria a largo plazo: cuando la información penetra en la memoria a largo plazo ésta se encuentra permanentemente disponible.

La capacidad de la memoria a largo plazo resulta ilimitada. El acceso a la memoria a largo plazo depende de la organización y para recordar se requiere de alguna estrategia o indicio.

Según indica Lindsay y Norman (1977), la recuperación de la información pasa por ser un proceso de resolución de problemas que recurre a la lógica, los indicios y otros conocimientos como fórmula para reconstruir la información, aunque en ocasiones se efectúe incorrectamente, y recurriendo a conocimientos actuales para llenar huecos.

2.2.3. Estrategias de aprendizaje

Para Entwistle y Marton (1991), las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información, constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar, desde la década de los sesenta, en el ámbito de la adquisición de las segundas lenguas, en el OISE (Ontario Institute for Studies in Education), en Toronto, Canadá. Posteriormente, durante la década de los años setenta y los ochenta, los investigadores se interesaron como una variable importante en la mejora del aprendizaje en coherencia con las teorías cognitivas más importantes que hipotetizaban “que el cerebro funciona como si fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos: el proceso de adquisición, el proceso de codificación o almacenamiento y el proceso de recuperación o evocación (recordar lo aprendido)” Carrasco (2004:28).

Si bien es cierto, encontramos diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje, podemos encontrar algunos elementos comunes entre las definiciones de importantes investigadores.

Para Gargallo y Ferreras (2002), las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales que pertenecen al ámbito del “saber hacer”, son las metahabilidades, que utilizamos para aprender. “Son los procedimientos que ponemos en marcha para

aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios...actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos” (p.13).

Podemos entender las estrategias de aprendizaje como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Monereo, 1997; Monereo y Castelló, 1997).

Afirma Mayer (1992), que las estrategias de aprendizaje se entienden como secuencias de procedimiento que se utilizan para aprender, para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos.

También, son los procesos para el aprendizaje que incluyen componentes motivacionales que engloban desde habilidades básicas como la atención, visualización, memorización, repetición, hasta habilidades complejas como la elaboración, monitoreo comprensivo, lectura activa, regulación entre otras (Mc Keachie, Pintrich y Lin, 1985).

Según Beltrán (1996), las estrategias de aprendizaje ofrecen herramientas eficientes para la intervención educativa, convierten al alumno en autónomo e independiente y favorecen su aprendizaje significativo. Además, permiten el uso y dominio de las estrategias metacognitivas.

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	Subrayar
			Destacar
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	Copiar
			Palabras clave
			Rimas
		Procesamiento Complejo	Parafraseo
			Imágenes mentales
			Elaboración de inferencias
	Organización	Clasificación de la Información	Resumir
			Analogías
		Jerarquización de la Información	Elaboración conceptual
			Uso de categorías
			Redes semánticas
		Mapas conceptuales	
		Uso de estructuras textuales	

Basado en Pozo, 1990 en Díaz-Barriga, F y Hernández, 2002:240.

Para Frida Díaz Barriga y Hernández, G. (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. También plantea con base en la literatura especializada que no existen estadios o etapas de desarrollo para el caso de las estrategias cognitivas.

Autores como Vermetten, Lodewijks y Vermut (1997), han demostrado que las estrategias de aprendizaje son influidas por el entorno de aprendizaje y las características personales de cada sujeto. Además, se ha encontrado que las estrategias de aprendizaje en los jóvenes son flexibles, estables y tienen la posibilidad de ser incrementadas con el tiempo.

Según Weintein, C.E. y Mayer, R.E (1986), “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que el aprendiz utiliza, durante el aprendizaje, con la intención de influir en su proceso de codificación” (Weintein y Mayer, 1986:315).

De la misma forma, Dansereau (1985), Nisbet y Shucksmith (1987), las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Para autores como Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993), las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directas o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Cano (2000), evaluando con varios instrumentos (LASSI, ILP, ASI y LSQ), las estrategias de aprendizaje de 991 estudiantes universitarios, encontró que éstas se relacionaban con el género y el desempeño personal. Los resultados, revelaron que las mujeres puntuaban alto en el uso de ayudas para el estudio, motivación, interés y actitud para estudiar y ansiedad ante el fracaso. En cambio, los varones sobresalieron en motivación extrínseca y de

logro, uso de estrategias de aprendizaje significativo y bajos niveles de ansiedad.

Por su parte Monereo (2007), define las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción,

Enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente a un objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido. Enseñarles a conocerse mejor como aprendices. Monereo, (2007:20).

En ese sentido, hoy más que nunca, los docentes no solo deben de ser expertos en el dominio conceptual de su especialidad, sino que deben de considerar como parte importante de su función el enseñar diferentes estrategias de aprendizaje para que el estudiante sea consciente de las diferentes estrategias que debe de utilizar para conseguir la calidad de sus aprendizajes, Beltrán (1993), considera “ que el aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de

habilidades con las cuales aprender contenidos”. Beltrán, (1993, p.51).

Autores como Beltrán (1993), y Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son un conjunto de operaciones, actividades y procedimientos mentales que facilita y desarrolla el aprendiz en forma consciente, controlada e intencional para aprender de manera significativa los nuevos conocimientos y una vez logrado este proceso, el individuo podrá solucionar los problemas.

Según Genovard y Gotzensa, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje, y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe de aprender” Genovard y Gotzensa, (1990:266).

Desde finales del siglo XX, las diferentes reformas educativas han pretendido establecer como un principio psicopedagógico el “aprender a aprender” para que los estudiantes aprendan a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento. En ese sentido, aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” para que las personas puedan seguir aprendiendo, durante toda su vida.

Diferentes autores han contribuido a precisar más el concepto (Monereo, 1994; Pozo y Postigo, 1993; Pozo y otros, 1994; Román, 1990):

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalística hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos, Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan.
- Es una habilidad de orden superior
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone. De hecho, sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.
- Están directamente vinculados a los contenidos de aprendizaje procedimental, conceptual y actitudinal.
- Cuando nos convertimos en expertos en su uso, se convierten en automatizadas, lo cual nos permite mejorar nuestras capacidades.

Coll (1987), afirma que el pensamiento estratégico se traduce en reconocer la “oportunidad de reflexionar sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento y de hecho sobre cualquier tipo

de contenido. Esto distingue el aprendizaje rutinario o mecánico del aprendizaje estratégico” (p.73).

Destaca que las estrategias de aprendizaje, han aportado el uso de métodos de lectura rápida, el uso de ordenadores previos, técnicas gráficas, ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas, entre otros.

2.2.3.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Para Beltrán (1995), las estrategias de aprendizaje pueden ser divididas en cuatro grandes grupos:

1. Estrategias de apoyo: mejoran el autoconcepto y autoestima del estudiante al favorecer su motivación, actitudes, afecto ante las tareas de aprendizaje. En el aspecto emocional, controlan la ansiedad ya que esta pueden bloquear i interferir el aprendizaje.
2. Estrategias de procesamiento: trabajan con la codificación comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Por tanto, se relacionan con la repetición, selección, organización y elaboración para transferir el material de la memoria de corto a largo plazo.
3. Estrategias de personalización: están relacionadas con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer por lo que impulsan la reflexión, la clarificación, el razonamiento y la interferencia del material trabajado. Además, estimulan

juicios de valor sobre situaciones de aprendizaje y la interacción o no con los otros.

4. Estrategias metacognitivas: son las estrategias derivadas del proceso metacognitivo por lo que planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas mediante su control y conocimiento.

Además de los cuatro grupos sugeridos por Beltrán, tomando en cuenta una perspectiva histórica en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, Hernández (1999), argumenta que es posible encontrarlas bajo los siguientes enfoques:

1. Intuitivo: este enfoque considera las estrategias basadas en el sentido común y en la experiencia personal del aprendiz. Entre ellas, podemos mencionar el uso de subrayados, reglas de nemotécnica o uso de cuadros sinópticos.
2. Conductista: por su perspectiva de atribuir gran importancia en la calidad de los aprendizajes a los factores externos o ambientales, se ha considerado las condiciones de estudio (lugar, ambiente, tiempo, horarios, organización de materiales), técnicas instrumentales del estudiante (capacidad lectora, uso de textos, diccionarios, fichas) y estructuración de la tarea (división de la tarea en sus componentes). Incluye también la retroalimentación continua de la conducta, el uso de refuerzos y autoguía con la finalidad de facilitar y consolidar los hábitos de estudio.

3. Cognoscitivo: sus aportaciones sobre el procesamiento, comprensión y codificación y recuperación de la información han permitido el desarrollo de métodos metacognitivos como el REAP (leer, codificar, anotar y evaluar), el DRTA (actividades de pensamiento y lectura dirigida).
4. Instruccional: aglutina los enfoques anteriores interesándose en su aplicación y problemáticas reales dentro del contexto académico. Destaca el papel del profesor, y las estrategias instruccionales enseñadas y su relación con los programas o métodos aplicados en las diversas condiciones de aprendizaje.

Por su parte Gargallo y Ferredas, han elaborado una clasificación de las estrategias de aprendizaje a partir de diferentes propuestas de autores (Beltrán, 1993; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1997; Weinstein, 1988; Weinstein y Mayer, 1985), sigue la secuencia de procesamiento de la información y de los procesos implicados en el aprendizaje:

- I. Estrategias disposicionales y de apoyo: estas son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo.

Son dos tipos de estrategias:

1. Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo: que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, auto-concepto, sentimientos de

competencia, relajación, reducción del estrés, control de ansiedad.

2. Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- II. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. Debe de aprender mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.
- III. Estrategias de procesamiento y uso de información adquirida:
1. Estrategias atencionales: dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
 2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la Información: a través de técnicas como el subrayado, epigrafiado, resúmenes, prelectura, anotaciones marginales, esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
 3. Estrategias de personalización y creatividad: incluyen el pensamiento crítico, las propuestas personales creativas, etc.
 4. Estrategias de repetición y almacenamiento: son las que controlan los procesos de retención y memoria a

corto y largo plazo, a través de las técnicas como la copia, repetición, recursos nemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.

5. Estrategias de recuperación de la Información: son las que controlan los procesos de recuerdo y recuperación de la información, a través de técnicas como ejercicios de recuerdos siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

IV. Estrategias metacognitivas de regulación y control al procesamiento: son las estrategias de auto-conocimiento, automanejo, planificación, automanejo, regulación y evaluación, conocimiento de la tarea y de las estrategias necesarias para afrontarla, en el control, regulación y autoevaluación.

Es importante destacar, el uso de mapas conceptuales como una estrategia de aprendizaje pertinente para el aprendizaje significativo del curso de Historia porque “los mapas conceptuales tienen por objetivo representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.” (Novack, 2 002:33)

Mayer (1992), propone un modelo teórico en torno a las estrategias consideradas como condiciones cognitivas para un aprendizaje significativo. De ese modo considera:

1. Estrategias de selección
2. Estrategias de organización
3. Estrategias de elaboración
4. Estrategias de memorización

2.2.4. Capacidades cognitivas

Glass y Holyoark (1986), definen la cognición como los procesos por los cuales la información es adquirida a través de los sentidos, transformada, recuperada y utilizada posteriormente. La cognición comienza con el contacto de la persona con el mundo externo. Continúa con la construcción activa, y el almacenamiento a largo y corto plazo. Por último, se lleva a cabo la recuperación de información que apoya la toma de decisiones o la solución de problemas (Reed, 2007).

El que los alumnos y alumnas sean partícipes activos de su propio aprendizaje y puedan llegar a aprender de forma autónoma y autorregulada se considera como un aspecto fundamental del aprendizaje. Un estudiante independiente y que controle su aprendizaje se logra mediante la posesión de estrategias, disposición afectivo-motivacional y el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos (Beltrán, 1993).

Los docentes debemos de cruzar fronteras disciplinarias y buscar todo aquello que nos permita garantizar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Actualmente, es necesario

utilizar los aportes de la psicología cognitiva, que desde la década de los años sesenta, plantea la importancia de los procesos cognoscitivos involucrados en el pensamiento tales como la resolución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información, entre otros.

El ser educador en el siglo XXI, implica una serie de retos siendo uno de ellos, el de enseñar a aprender, de motivar a los alumnos a ser autónomos académicamente, de despertar ansias de saber, de generar actitudes de autocontrol y autonomía intelectual.

En la actualidad, el aprendizaje debemos de concebirlo como un proceso en el que el aprendiz tiene un papel activo y creativo de manera que éste modela el nuevo aprendizaje con los conocimientos que ya posee y trata de darle un significado propio, implica que la información que se aprende debe de ser importante, que el aprendiz posee conocimientos previos relacionados con esta y que además posee interés por aprender.

Los maestros somos conscientes que el nuevo paradigma educativo es el socioconstructivista, en que el aprendiz selecciona en la nueva información aquella que considera relevante, interpretándola en función de sus conocimientos previos y de sus necesidades actuales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal a través del cual se construye el conocimiento con significado individual.

2.2.5. Diploma del Bachillerato Internacional

Este diploma, que se obtiene luego de dos años de duración, es un programa de estudios internacional, ofrecido por una reconocida organización internacional de nacionalidad suiza, la Organización del Bachillerato Internacional.

2.2.5.1. Organización del Bachillerato Internacional

Es una organización suiza, sin fines de lucro, reconocida por la UNESCO, que ofrece tres programas de educación internacional: Programa de Educación Primaria (PEP), el Programa de Años Intermedios (PAI) y el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (PD).

Fundada en 1968, por destacados pedagogos de diferentes países europeos, como suizos, ingleses y franceses, que consideraban que la educación internacional puede transformar el mundo.

En los primeros años de su puesta en marcha, el programa consistía en un currículo preuniversitario y una serie de exámenes externos comunes para alumnos de colegios de todo el mundo, cuyo objetivo era ofrecer una auténtica educación internacional. En un primer momento, la mayoría de los colegios que ofertaban el Programa del Diploma del IB eran colegios privados internacionales, aunque también había algunas instituciones nacionales del ámbito privado y colegios públicos. Esto ha ido

cambiando a lo largo de los años y en la actualidad más de la mitad de los Colegios del Mundo del IB —aquellos autorizados para impartir alguno de nuestros programas— son colegios públicos.

En cumplimiento de los deseos e ideales de sus fundadores, la Organización del IB tiene como objetivo ofrecer una educación de calidad para construir un mundo mejor, tal como expresa la declaración de principios de la OBI.

Los programas del Bachillerato Internacional fomentan la mentalidad internacional en alumnos y educadores a través del perfil de la comunidad de aprendizaje, que consta de los siguientes once rasgos: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos

Actualmente está presente en 144 países a través de 3 673, colegios que son miembros de esta organización, ofreciendo algunos de los 3 programas de educación. Luego de 45 años de labor, cuenta con una merecida reputación de calidad, excelencia y liderazgo pedagógico. Todos los colegios miembros de la OBI, tiene la denominación de “Colegios del Mundo del IB”.

2.2.5.2. Estructura de la organización del Bachillerato Internacional:

Cuenta con un Consejo de Fundación y seis Comités.

- El Consejo de Fundación: contribuye a establecer la dirección estratégica de la organización, nombra al director general, adopta la declaración de principios, diseña políticas, supervisa la gestión financiera de la organización y vela por la autonomía e integridad de los exámenes del Programa del Diploma y otros procedimientos de evaluación de los alumnos. La información relacionada con la función y las responsabilidades del consejo y sus procedimientos electorales se encuentra en el Acta de Fundación y en el Reglamento interno de la Fundación.

El consejo procura cumplir con las mejores prácticas de gobierno y ha implementado políticas tales como el código de conducta y la política sobre conflictos de intereses y confidencialidad.

Este consejo está integrado por 25 miembros elegidos por recomendación del Comité de gobierno a partir de las nominaciones presentadas por el Consejo de Directores de Colegios, los Consejos Regionales y el mismo Consejo de Fundación. Para fomentar la diversidad geográfica, cultural y de género de su composición, solamente tres cargos tienen carácter *ex officio*: los ocupados por el director general del IB (miembro sin voto), el presidente de la Junta de examinadores del IB y el presidente del Consejo de directores de colegio.

- Comités permanentes: son seis comités, de los cuales tres, se ocupan de optimizar las prácticas de gobierno: el comité de Auditoría, el comité de Gobierno y el comité de Recursos Humanos. Los otros tres comités, se encargan de las políticas de la organización: comité de Educación, comité de Finanzas y comité de Fomento y Acceso Educativo.
- Consejo de Directores de Colegios: Este órgano está compuesto por 12 miembros, tres por cada región del IB, elegidos por los directores de Colegios del Mundo del IB. Su función es asesorar al director general en todo lo relativo a asuntos que afectan a los Colegios del Mundo del IB.
- Consejos Regionales: Los consejos regionales, uno por cada región del IB, asesoran a los directores regionales en cuestiones estratégicas y proporcionan información y ayuda en cuestiones relacionadas con el IB en diferentes partes de la región. Cada consejo se compone de 13 miembros, elegidos por el mismo consejo regional: 6 directores de Colegios del Mundo del IB, 2 propuestos por el Consejo de directores de colegio, 4 propuestos por los directores de la región. Los siete miembros restantes aportan diversas capacidades y experiencias y se eligen en función de las necesidades estratégicas de la región

2.2.5.3. Declaración de principios

El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.

2.2.5.4. Compromiso global

Con el fin de reforzar la amplia comunidad de Colegios del Mundo del IB en crecimiento, a comienzo en 2007, se implementó el proyecto "Nuestra humanidad: una realidad compartida", que proporcionó para el IB y los Colegios del Mundo del IB un área en la que centrarse, para desarrollar una mentalidad internacional centrada en temas de interés mundial.

Se establecieron seis temas de trabajo, tanto a nivel académico como objetivos del programa de Creatividad, Acción y Servicio (CAS):

- Educación para todos.
- La paz y los conflictos
- Enfermedades infecciosas en el mundo
- La brecha digital (acceso a la tecnología)
- Desastres y emergencias
- La pobreza en el mundo

2.2.5.5. Política lingüística

Tiene como propósito establecer programas al alcance de alumnos de distinta procedencia cultural, lingüística y social. El propósito de la política lingüística es establecer un marco que garantice que los valores y objetivos del IB en relación con el acceso a sus programas y el multilingüismo se reflejan en las actividades de la organización.

Para la implementación de sus programas, la Organización del Bachillerato Internacional presta servicios a colegios y docentes en las lenguas que se definen como lenguas de trabajo y lenguas de acceso. Dicha prestación se estructura en cinco niveles. La organización tiene como objetivo proporcionar materiales y servicios de calidad equivalente en todas las lenguas en las que presta apoyo.

El idioma Inglés es la lengua en la que se realizan la mayor parte de las actividades operacionales y de desarrollo de la organización. Es también la lengua empleada por sus órganos de gobierno y gestión, así como por sus comités académicos.

Las lenguas de trabajo son las lenguas de comunicación de la organización en las cuales se compromete a prestar una variedad de servicios para la implementación de los programas. Actualmente, son tres: inglés, francés y español.

Las lenguas de acceso son las Lenguas en las que la organización proporciona ciertos servicios y documentación. Actualmente, son seis: alemán, turco, japonés, indonesio, chino y árabe.

2.2.5.6. Programas educativos de la organización del Bachillerato Internacional (OBI):

La OBI, ofrece tres programas educativos para alumnos entre los 3 y los 19 años. Estos programas pueden impartirse individualmente o en conjunto, siendo:

1. El Programa de la Escuela Primaria (PEP), para alumnos de 3 a 12 años, comenzó a impartirse en 1997 y actualmente se ofrece en 1.097 Colegios del Mundo del IB.
2. El Programa de los Años Intermedios (PAI), para alumnos de 11 a 16 años, comenzó a impartirse en 1994 y actualmente se ofrece en 1.025 Colegios del Mundo del IB.
3. El Programa del Diploma (PD), para alumnos de 16 a 19 años, comenzó a impartirse en 1968 (con primeros exámenes en 1970) y, actualmente, se ofrece en 2.460 de los denominados "Colegios del Mundo del IB".

2.2.5.7. Regiones y colegios miembros

La OBI trabaja con colegios ubicados en 144 países. La sede principal está en Ginebra y cuenta con oficinas y representantes en Bath, Buenos Aires, Cardiff, Delhi, Ginebra, Nueva York, Shanghái, Singapur, Sydney, Tokio y Vancouver.

La página oficial de la OBI consigna la siguiente estadística por regiones:

1. Región Africa/Europa y Oriente Medio
2. Región Asia/Pacífico
3. Región de América Latina
4. Región de Norteamérica y el Caribe

2.2.5.8. Convertirse en un Colegio del Mundo del IB:

Los colegios de todo el mundo que quieren obtener la autorización para convertirse en Colegios del Mundo del IB, para ofrecer uno o más de los programas del Bachillerato Internacional (IB), tienen que aprobar con éxito un proceso intensivo y coherente, que dura generalmente dos años.

El proceso de autorización es un proceso estimulante, gratificante y enriquecedor para el colegio y su comunidad. Los beneficios de la autorización permanecen en el tiempo después de la culminación del proceso y dotan a cada colegio de una hoja de ruta para lograr un éxito sostenido.

Como resultado de ese proceso, los padres y alumnos pueden estar seguros de que todos los Colegios del Mundo del IB, sin importar dónde estén, cuentan con:

- Un compromiso con la filosofía del IB centrada en la mentalidad internacional
- Un currículo riguroso e integral que fomenta la curiosidad e indagación del alumno
- Unos docentes, directores de colegio y personal formados en el programa y la filosofía del IB
- Unas estructuras de liderazgo y administración del colegio que trabajan en pro de su misión y apoyan el programa del Bachillerato Internacional.
- Un plan integral para la implementación y sustentabilidad del programa del IB.

Una vez autorizados, los Colegios del Mundo del IB participan en un proceso de desarrollo profesional continuo y en la evaluación periódica del programa, cada quinquenio. Se benefician de una amplia diversidad de materiales (guías de cursos, materiales de preparación para los exámenes internacionales, libros, material de apoyo al docente), cursos o talleres de capacitación, eventos académicos (conferencias mundiales de educación, conferencias regionales de educación, conferencias mundiales para alumnos, congresos de Creatividad, Acción y Servicios), un centro pedagógico online, revista institucional, etc.

Número de colegios por región del IB y Programas que ofrecen.

	África/ Europa/ Oriente Medio	Asia- Pacífico	América Latina	Norteamérica y el Caribe	Total
PEP	70	145	34	394	643
PAI	20	27	7	413	467
Diploma	600	254	252	767	1.873
Los tres programas	82	72	36	28	218
PEP+PAI	25	21	16	42	104
PEP+Diploma	43	61	21	8	133
PAI+Diploma	43	17	12	163	235
Total	883	597	378	1815	3.673

Número de programas impartidos por región

PEP	220	299	107	472	1.09 8
PAI	170	137	71	646	1.02 4
Diploma	768	404	321	966	2.45 9
Todos los programas	1.158	840	499	2.084	4.58 1

Número de colegios por país: *un colegio puede ofrecer varios programas.*

País o territorio	Colegios del Mundo del IB	Programas		
		PEP	PAI	PD
Alemania	59	23	9	53
Angola	1	1	1	1
Antigua y Barbuda	1	0	0	1
Arabia Saudita	9	5	4	8
Argentina	49	7	2	48
Armenia	3	1	0	2
Australia	151	88	43	64
Austria	8	2	2	8
Autoridad Nacional Palestina	1	0	1	1
Azerbaiyán	4	1	1	4
Bahamas	3	3	1	3
Bahrein	10	1	1	10
Bangladesh	3	3	1	2
Barbados	1	1	1	1
Bermudas	3	0	1	2
Bolivia	3	0	0	3
Bosnia y Herzegovina	3	0	1	3
Botswana	2	2	0	1
Brasil	24	9	2	20
Brunei darussalam	2	0	0	2
Bulgaria	6	0	1	5
Bélgica	7	1	1	7
Camboya	3	2	2	3
Canadá	327	64	156	150
Chile	27	10	6	23
China	76	30	22	63
Chipre	3	0	0	3
Colombia	32	10	9	30
Corea	9	4	2	8

País o territorio	Colegios del Mundo del IB	Programas		
		PEP	PAI	PD
Costa Rica	15	0	0	15
Croacia	4	0	2	3
Cuba	1	0	0	1
Dinamarca	13	1	1	13
Ecuador	62	7	8	61
Egipto	13	5	2	11
El salvador	4	2	0	4
Emiratos Arabes Unidos	31	15	6	26
Eslovaquia	3	1	1	3
Eslovenia	4	1	2	3
España	73	8	9	71
Estados Unidos de América	1.470	399	486	802
Estonia	4	1	0	4
Etiopía	3	0	0	3
Fiji	2	2	1	2
Filipinas	15	3	2	13
Finlandia	18	3	4	15
Francia	11	3	1	11
Georgia	2	1	2	2
Ghana	3	1	1	3
Grecia	14	2	1	14
Guam	1	0	0	1
Guatemala	4	0	0	4
Guernesey	1	0	0	1
Honduras	1	0	0	1
Hong Kong	48	27	9	26
Hungría	5	0	0	5
India	106	45	11	92
Indonesia	40	28	12	22
Irlanda	2	1	0	1

País o territorio	Colegios del Mundo del IB	Programas		
		PEP	PAI	PD
Irán	2	1	0	1
Isla de Man	1	0	0	1
Islandia	1	0	0	1
Islas Caimán	4	3	0	1
Islas Salomón	1	1	0	0
Islas Vírgenes Británicas	1	1	1	1
Islas Vírgenes de Estados Unidos	1	0	1	1
Israel	1	0	1	1
Italia	28	15	4	17
Jamahiriya	1	0	0	1
Jamaica	2	0	0	2
Japón	27	14	7	19
Jersey	1	0	0	1
Jordania	10	3	4	9
Kazajstán	7	6	5	3
Kenya	6	3	2	5
Kuwait	3	2	1	2
Lesotho	1	0	0	1
Letonia	3	2	1	2
Lituania	6	1	1	5
Luxemburgo	4	0	0	4
Líbano	8	4	0	5
Macao	1	0	0	1
Macedonia	2	0	0	2
Madagascar	1	1	0	0
Malasia	16	5	4	14
Malawi	1	1	0	1
Malta	2	0	0	2
Marruecos	7	0	5	3
Mauricio	3	1	0	2

País o territorio	Colegios del Mundo del IB	Programas		
		PEP	PAI	PD
Mongolia	2	1	1	2
Montenegro	1	1	0	0
Mozambique	1	1	1	1
Myanmar	2	0	0	2
México	99	49	28	61
Mónaco	1	0	0	1
Namibia	1	1	0	1
Nepal	1	0	0	1
Nicaragua	2	0	0	2
Nigeria	4	1	0	3
Noruega	30	7	8	23
Nueva Zelandia	21	13	1	12
Omán	4	3	1	3
Pakistán	4	1	2	2
Panamá	2	1	1	1
Papúa Nueva Guinea	1	0	0	1
Paraguay	3	0	2	2
Países bajos	18	3	11	16
Perú	32	9	7	30
Polonia	39	3	7	35
Portugal	6	1	2	6
Qatar	8	2	2	8
Reino unido	159	13	11	152
República checa	8	0	1	8
República democrática popular lao	1	1	1	1
República Dominicana	1	0	0	1
República Arabe Siria	1	1	0	1
Rumania	4	2	2	4
Rusia	18	5	8	14
Rwanda	1	0	0	1

País o territorio	Colegios del Mundo del IB	Programas		
		PEP	PAI	PD
Senegal	2	0	0	2
Serbia	3	1	1	3
Singapur	29	17	7	20
Sri Lanka	2	1	1	2
Sudáfrica	4	2	1	2
Sudán	1	1	0	1
Suecia	41	10	9	32
Suiza	45	16	11	39
Swazilandia	1	0	0	1
Tailandia	20	7	4	17
Taiwán	4	1	1	4
Tanzanía	6	5	4	3
Timor-leste	1	0	1	0
Togo	2	0	1	2
Trinidad y Tobago	1	1	0	0
Turquía	43	15	7	30
Túnez	1	0	0	1
Ucrania	2	1	1	2
Uganda	3	1	1	3
Uruguay	8	1	3	6
Uzbekistán	1	1	1	1
Venezuela	11	2	3	10
Viet Nam	8	4	2	8
Zambia	2	2	1	2
Zimbabwe	2	1	0	2
Total:	3.673	1.097	1.025	2.458
Número total de países:	144	100	93	139

Se observa que la región con mayor número de colegios del mundo del IB es Norteamérica y el Caribe, siendo América Latina la que menor número posee.

Diversas investigaciones sobre el impacto de los programas de educación internacional en diferentes países, demuestran que los colegios del Mundo del Bachillerato Internacional han contribuido a elevar la calidad educativa en el desempeño académico de sus egresados. Al mismo tiempo, se ha consolidado el prestigio académico del Diploma del Bachillerato Internacional, dando como resultado que cada día, las mejores universidades públicas y privadas deseen establecer convenios para atraer a los Diplomados del Bachillerato Internacional.

En ese sentido, gobiernos como el de Ecuador, ha diseñado un proyecto por el cual espera tener 300 colegios del Mundo del IB, para el año 2015. El Ministerio de Educación de Ecuador está capacitando a los docentes e implementando la infraestructura necesaria (laboratorios de ciencias experimentales, bibliotecas, centros de información, talleres de arte, etc.), para alcanzar esta meta de gobierno.

Países con mayor número de colegios del IB

PAÍS	COLEGIOS IB
Estados Unidos	1 470
Canadá	327
Reino Unido	159
Australia	151
India	106
México	99
Alemania	59

Países de América con mayor número de colegios del IB

PAIS	COLEGIOS IB
Ecuador	62
Argentina	49
PERÚ	32
Chile	27
Brasil	24

En Perú, 32 Colegios del Mundo del IB ofrecen los tres programas del Bachillerato Internacional. 9 colegios ofrecen el Programa de la Escuela Primaria, 7 colegios ofrecen el Programa de los Años Intermedios y 30 colegios ofrecen el Programa del Diploma. El primer Colegio del Mundo del IB obtuvo la autorización en 1987, notándose el interés por este programa durante la última década.

2.2.5.9. Programa del Diploma del Bachillerato Internacional

El Programa del Diploma prepara a los alumnos para participar eficazmente en una sociedad cada vez más globalizada que evoluciona rápidamente, a medida que estos:

- Se desarrollan física, intelectual, emocional y éticamente
- Amplían y profundizan sus conocimientos y comprensión, cursando asignaturas de seis grupos

- Desarrollan habilidades y una actitud positiva con respecto al aprendizaje que los prepararán para la educación superior
- Estudian al menos dos lenguas y aumentan su comprensión de las culturas, incluida la suya propia
- Establecen conexiones entre las disciplinas académicas tradicionales y exploran la naturaleza del conocimiento mediante el curso de Teoría del Conocimiento, que es exclusivo del programa
- Realizan una investigación exhaustiva sobre un área de interés académico mediante la elaboración de una Monografía de 4 000 palabras de un tema original.
- Potencian su desarrollo personal e interpersonal mediante el Programa de Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

El Currículo del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional: los alumnos del Programa del Diploma del IB deben elegir una asignatura de cada grupo del 1 al 5. De este modo se garantiza una amplitud de conocimientos y comprensión de la lengua que mejor dominan, una o varias lenguas adicionales, cursos de ciencias sociales, cursos de ciencias experimentales y matemáticas. Además de estas, los alumnos estudian una sexta asignatura que puede ser del Grupo 6 (Artes) o de cualquiera de los grupos del 1 al 5.

GRUPO DE ÁREAS	ASIGNATURAS
Grupo 1	Literatura (lengua materna) Lengua y Literatura (lengua materna) y Literatura y representación teatral.
Grupo 2	Inglés A2, Inglés B, Lengua ab initio.
Grupo 3	Historia, Geografía, Economía, Empresa y Gestión, Antropología Social y Cultural, Filosofía, Psicología, Religiones del Mundo.
Grupo 4	Biología, Física, Química, Sistemas Ambientales,
Grupo 5	Matemática Superior, Matemática, Estudios Matemáticos, Ampliación de Matemática e Informática.
Grupo 6	Artes Visuales, Cine, Drama, Música, Danza.

El currículo del Diploma de Bachillerato internacional está representado por el siguiente exágono:



De las seis asignaturas, los alumnos deben cursar tres asignaturas a nivel superior (con 240 horas lectivas) y tres asignaturas a nivel medio (con 150 horas lectivas).

Se pueden cursar las asignaturas y realizar los exámenes en español, francés o inglés.

Además del estudio disciplinario e interdisciplinario, el programa del diploma de bachillerato internacional, tiene tres componentes obligatorios que amplían la experiencia educativa de los alumnos y los desafían a aplicar sus conocimientos y habilidades. Estos componentes son:

1. **La Monografía:** la extensión máxima es de 4.000 palabras, ofrece a los alumnos la oportunidad de investigar sobre un tema que les interese y los dota de las habilidades de investigación y redacción requeridas en la educación superior. Supone 40 horas de trabajo, bajo la supervisión de un docente IB.

Algunos de los objetivos de aprendizaje de la monografía son: Desarrollar habilidades de investigación y comunicación, de pensamiento creativo y crítico, aprender un proceso sistemático de investigación adecuado a la asignatura elegida y experimentar la satisfacción del descubrimiento intelectual.

- 2. Curso de teoría del conocimiento:** es un curso interdisciplinario concebido para desarrollar un enfoque integrado y coherente del aprendizaje mediante la exploración de la naturaleza del conocimiento en las distintas disciplinas y, además, estimula la apreciación de otras perspectivas culturales. La evaluación de este curso consiste en la elaboración de un ensayo de 1 200 a 1 600 palabras como máximo, dando respuesta a una pregunta planteada por la Dirección de evaluación de la OBI, este ensayo es enviado al examinador internacional.
- 3. Creatividad, acción y servicio (CAS):** programa diseñado en cada colegio, que anima a los estudiantes a tomar parte en actividades artísticas, deportivas y de servicio a la comunidad, con lo cual se fomenta un conocimiento de la realidad de cada país y permite el logro de ocho objetivos de aprendizaje:
1. Empezar nuevos desafíos.
 2. Proponer y planificar actividades
 3. Trabajar en colaboración con otras personas.
 4. Mostrar perseverancia y compromiso personal en sus actividades.
 5. Participar en actividades y proyectos sobre temas de importancia global.
 6. Considerar las implicancias éticas de sus acciones.
 7. Considerar las implicancias éticas de sus acciones.

8. Desarrollar nuevas habilidades.

La participación en CAS debe de ser registrada en un diario o un blog por el propio alumno. Se exige un mínimo de 150 horas, durante los 2 años de estudios. Cada proyecto debe de ser monitoreado por un docente, denominado tutor CAS.

Todas las actividades son comentadas y registradas en el diario CAS o en un blog, siendo requisito para obtener el Diploma del IB.

Obtención del Diploma IB: el sistema de calificaciones utilizado por el Bachillerato Internacional es referido a criterios. Esto quiere decir, que cada uno de los resultados de un estudiante, se mide con relación a niveles de logro.

Los procedimientos de evaluación del Programa del Diploma evalúan hasta qué punto los alumnos han utilizado habilidades académicas avanzadas para alcanzar dichos objetivos, por ejemplo:

- a. La capacidad de análisis y presentación de la información
- b. La capacidad de evaluación y argumentación
- c. La capacidad de resolución de problemas de forma creativa.
- d. Habilidades básicas de retención de los conocimientos comprensión de conceptos clave, aplicación de métodos estándar.

Además de las habilidades académicas, el sistema de evaluación del Programa del Diploma fomenta una actitud internacional y el desarrollo de habilidades interculturales, siempre que sea posible.

Las actividades de evaluación están diseñadas para apoyar y fomentar una enseñanza y aprendizaje de calidad en el aula.

Las calificaciones obtenidas por los alumnos se otorgan en función de su desempeño en relación con estándares establecidos, no con relación al rendimiento de los otros alumnos.

Se usa una escala de calificación del 1 a 7, se aprueba con 4, siendo las medidas cualitativas y cuantitativas, las siguientes:

Cuantitativa	Cualitativa
1	Pésimo
2	Malo
3	Mediocre
4	Satisfactorio
5	Bueno
6	Muy Bueno
7	Excelente

El Diploma se obtiene con un puntaje mínimo de 24 puntos, siendo el puntaje máximo el de 45 puntos.

La responsabilidad de los juicios sobre la calidad académica de los candidatos al diploma recae en más de 5 000 examinadores en el mundo entero, evaluados y capacitados previamente por la OBI.

El Centro de Currículo y Evaluación se ubica en la ciudad de Cardiff, en el Reino Unido, siendo un equipo de expertos los encargados de la elaboración de los exámenes internacionales que son enviados a cada país para ser aplicados siguiendo un riguroso protocolo, supervisado por visitantes de la OBI, para garantizar que la aplicación de los exámenes sea correcto.

Existen dos sesiones de exámenes: en mayo (para el hemisferio norte), y en noviembre (para el hemisferio sur).

Si un candidato al Diploma del IB no logra el puntaje mínimo, puede presentarse en la siguiente sesión y puede rendir los exámenes hasta tener 19 años.

Técnicas convencionales de evaluación externa (ensayos, pruebas de respuestas cortas, pruebas de elección múltiple, portafolios, grabaciones orales, monografía, informes de laboratorio, investigaciones históricas, resolución de problemas estructurados, análisis de casos, etc.) se

complementan con la evaluación interna del trabajo escolar realizada por los profesores responsables del alumno, durante el periodo de dos años.

2.2.6. Reconocimiento universitario del Diploma del Bachillerato Internacional

La OBI tiene convenios con 2 000 universidades públicas y privadas en todos los continentes.

Destacan universidades de gran prestigio mundial como Oxford, Harvard, Yale, Princeton, Estrasburgo, etc. En la página web, están consignados los 2 000 convenios.

En el Perú, tiene convenios con universidades privadas como:

1. Universidad del Pacífico
2. Pontificia Universidad Católica
3. Universidad de Lima
4. Universidad Cayetano Heredia
5. Universidad de Ciencias Aplicadas (UPC)
6. Universidad Científica del Sur
7. Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE)
8. Universidad de Piura
9. Universidad Ricardo Palma
10. Universidad San Ignacio de Loyola
11. Universidad San Martín de Porres
12. Universidad Ruiz de Montoya

Convenios con universidades estatales como la Universidad Nacional Agraria y la Universidad Nacional de Ingeniería.

En la mayoría de las universidades privadas se convalidan hasta 24 créditos, de acuerdo con una tabla de convalidaciones planteada por cada universidad de acuerdo con las mallas curriculares de cada facultad de estudios, permitiendo el consiguiente ahorro de tiempo y de dinero.

2.2.7. El Bachillerato Internacional en el Perú

- a. En Lima existen 27 colegios que ofrecen el programa del Diploma del Bachillerato Internacional: Newton College, Markhan College, San Silvestre, Roosevelt, Hiram Bingham College, Peruano-Británico, Sagrados Corazones “Recoleta”, Liceo Naval Almirante Guise, Casuarinas College, San Ignacio de Recalde School, Reina del Mundo, San Agustín, Lord Byron, Altarir, Euroamericano, Saint George College, Cambrige, Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, Alpamayo, Los Alamos, Champagnat, León Pinelo, Magister, Colegio Alemán Beata Imelda, Colegio Suizo Pestalozzi, Santa Úrsula, Colegio Peruano-Norteamericano A. Lincoln.
- b. En las regiones, existen cinco colegios miembros de la OBI: San Agustín (Chiclayo), Davy College (Cajamarca), Max Uhle (Arequipa), Nuestra Señora del Pilar (Arequipa), Ausangate Bilingual School (Cusco).

2.2.8. El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde

Este diploma se cursa en 4to y 5to de educación secundaria. El plan de estudios que se ofrece a los alumnos se divide en los interesados en estudiar profesiones de Ciencias y los que están interesados en estudiar profesiones de Letras.

- a. Diploma de Ciencias: Literatura en Español (Nivel Superior), Inglés(Nivel Superior), Matemática (Nivel Medio), Biology (Nivel Medio), Química o Física (Nivel Medio) y Empresa y Gestión (Nivel Superior).
- b. Diploma de Letras: Literatura en Español (Nivel Superior), Inglés(Nivel Superior), Matemática (Nivel Medio), Biology (Nivel Medio), Empresa y Gestión (Nivel medio) e Historia (Nivel Superior).

2.3. Definiciones conceptuales

2.3.1. Aprendizaje

Se adoptará la definición de Schuel (1980), “aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.

2.3.2. Organización del Bachillerato Internacional (OBI)

Organización educativa de origen suizo, sin fines de lucro, reconocida por la UNESCO por su calidad y liderazgo pedagógico

en impartir programas de estudios tanto de Educación Primaria (PEP), Años Intermedios (PAI) y el Diploma del Bachillerato Internacional (PD).

Tiene 45 años de existencia y cuenta con 3 658 colegios miembros en 144 países.

2.3.3. Diploma del Bachillerato Internacional

Programa internacional de educación, de dos años de duración, consta de 6 cursos pre universitarios, que ofrece una formación general a través del aprendizaje de 3 cursos obligatorios(un curso de Literatura en la lengua materna, Inglés (como lenguaje universal) y Matemática (lenguaje internacional), y un nivel de especialización a través de 3 cursos electivos, que pueden ser seleccionados de diferentes áreas del conocimiento como Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Psicología, Filosofía, Antropología Social y Cultural, Empresa y Gestión), Ciencias Experimentales (Biología, Física, Química, Sistemas Ambientales), Artes (Música, Drama, Cine, Artes Visuales, Danza). Además de aprobar los 6 cursos, se debe de elaborar una monografía de 4 000 partes, un ensayo de Teoría del Conocimiento de 1 600 palabras y demostrar 150 horas de trabajo en el programa de CAS. Diploma reconocido por la UNESCO que permite el ingreso directo a prestigiosas universidades en todo el mundo y en algunos casos, la convalidación de cursos universitarios.

2.3.4. Estrategias de aprendizaje

Podemos entender las estrategias de aprendizaje como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Monereo, 1997; Monereo y Castelló, 1997). Estas estrategias se dividen en cuatro categorías: selección, elaboración, organización y memorización.

2.3.5. Capacidades cognoscitivas

Son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello. Deben de seguir la siguiente secuencia: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

2.3.6. Capacidad de análisis

Se adopta la definición planteada por la Organización del Bachillerato Internacional, en la Guía del curso de Historia: “analizar es separar los elementos básicos de una unidad de información para llegar a identificar los elementos esenciales, la estructura, los supuestos subyacentes o las relaciones entre los elementos”

2.3.7. Capacidad de comparación

Se adopta la definición planteada por la Organización del Bachillerato Internacional en la Guía del curso de Historia:

“comparar es describir dos o más situaciones e indicar las similitudes entre ellas”

2.3.8. Capacidad de explicación

Se adopta la definición planteada por la Organización del Bachillerato Internacional en la Guía del curso de Historia: “explicar es exponer de manera detallada las razones o causas de algo”.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.
- b) La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad

cognitiva de comparación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.

- c) La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.

2.4.3. Variables

Variable 1 (Independiente): Estrategias de aprendizaje

- Estrategias de selección (preguntas 1, 4, 5, 8, 9, 15, 17, 21 y 22)
- Estrategias de elaboración (preguntas 11,12,13 y 16)
- Estrategias de organización (preguntas 2,3,6,7,10 y 14)
- Estrategias de memorización (preguntas 18,19 y 20)

Variable 2 (Dependiente): Capacidades cognitivas

- Analizar
- Comparar
- Explicar

Variables a controlar: Sexo y la edad: a través de la ficha de matrícula

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Partiendo de los objetivos e intereses de estudio, podemos caracterizar esta investigación, de forma genérica, como un diseño de naturaleza correlacional, no experimental, de corte transversal, en la medida que no se realizó ninguna intervención pedagógica previa, cuyo procedimiento de recojo de información es mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario.

La investigación mediante encuesta y, por lo tanto, no experimental, se sustenta en la obtención de gran cantidad de información con el objeto de caracterizar a una población y las relaciones entre distintas variables.

El proceso de recogida de información, para el cual se adoptó la técnica de cuestionario, se aplicó colectivamente dentro de las aulas y en horario académico. A todos los encuestados se les comunicó que los resultados de la investigación no iban a ser utilizados con fines ajenos a este trabajo y que no tendría ninguna clase de repercusión académica.

3.2. Población y muestra

3.2.1 Población

Se circunscribe a los estudiantes de Educación Secundaria del colegio San Ignacio de Recalde, que están matriculados en el 11mo grado y estudian un programa de educación internacional, el Programa del Bachillerato Internacional, matriculados el año 2013, en la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Suiza, quienes son integrantes de la Quinta Promoción de Bachillerato Internacional.

El período de análisis corresponde al año 2013, considerando a los alumnos y alumnas que cursan los dos semestres académicos.

3.2.2 Muestra:

Conformada por treinta y dos alumnos y alumnas del Programa de Bachillerato Internacional. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Población de alumnos y alumnas del Bachillerato de Letras

ESPECIALIDAD	POBLACIÓN
Bachillerato de Letras	32

Fuente: Resumen de matrícula 2013 de la oficina de Secretaría Académica del colegio San Ignacio de Recalde.

3.3. Operacionalización de variables

Nota de los exámenes (variable dependiente): son variables cuantitativas discretas que toman datos del 1 al 7 (escala de calificación oficial de la Organización del Bachillerato Internacional).

Puntaje	Descripción
7	Excelente
6	Muy Bueno
5	Bueno
4	Satisfactorio
3	Mediocre
2	Malo
1	Pésimo

- Frecuencia del uso de las estrategias (variable independiente o explicativa): son variables cualitativas o categóricas que presentan la frecuencia de tiempo de uso de las estrategias.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

- Género: variable cualitativa dicotómica que permitirá el análisis de la muestra tomada.
- Edad: son variables cualitativas o categóricas que presentan la frecuencia de tiempo de uso de las estrategias.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

Se utilizaron técnicas como:

- Análisis de documentos
- Aplicación de cuestionario
- Aplicación de exámenes internacionales de la OBI

3.4.1. Descripción de los instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a. El cuestionario de estrategias de aprendizaje y estudio, elaborado por los investigadores Antonio Valle, Ramón G. Cabanech, Susana Rodríguez, José Nuñez y Julio González-Pineda, que evalúa las estrategias de aprendizaje de selección, organización, elaboración y memorización de la información utilizadas en las actividades de estudio, que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo. Para su elaboración se tuvieron en cuenta otros instrumentos como el LASSI (Weintein, Schulte y Palmer, 1987) o la escala de estrategias de aprendizaje del MSLQ (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), y, en su construcción, se partía del modelo teórico propuesto por Mayer (1992) en torno a las estrategias usadas para un aprendizaje significativo. De este modo, se centra en las estrategias de selección (e.g., “cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles”), organización (e.g., “hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando”, elaboración (e.g., trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé”) y memorización de la información (e.g., “cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar”).

Los índices de confiabilidad (coeficiente “ α ” de Cronbach) de cada uno de los cuatro factores oscilan desde 0.73 para el

factor “estrategia de memorización” a 0.82 para “estrategias de selección”.

Las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (Nunca) hasta 5 (siempre)

- b) Exámenes internacionales de la Organización del Bachillerato Internacional, organismo de gran prestigio educativo a nivel mundial, reconocido por la UNESCO, por su liderazgo pedagógico y la calidad de su propuesta curricular. Los exámenes de la especialidad de Historia, curso que se imparte a nivel superior, siendo convalidado como un curso universitario en las principales universidades peruanas e internacionales en todos los continentes. Son tres pruebas, que miden capacidades cognitivas diferentes con estándares de calidad educativa internacional.

La prueba N°1, mide la capacidad de análisis de las fuentes históricas (primarias y secundarias), consta de cuatro preguntas y tiene una duración de una hora.

La prueba N° 2, mide la capacidad cognitiva de comparar hechos y personajes históricos del siglo XX, consta de dos preguntas y tiene una duración de 1 hora 30 minutos. Las respuestas deben de ser elaboradas tipo ensayo.

La prueba N° 3, tiene por objetivo medir la capacidad cognitiva de explicar con rigurosidad histórica diferentes

procesos o hechos históricos del continente americano durante del siglo XX. Consta de tres preguntas y tiene una duración de 2 horas y 30 minutos. Las respuestas deben de ser elaboradas tipo ensayo.

La escala de calificación de los tres exámenes internacionales del curso de Historia, son los de la OBI, codificando los resultados de la siguiente manera: Pésimo (1), Malo (2), Mediocre (3), Satisfactorio (4), Bueno (5), Muy bueno (6) y Excelente (7).

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Para procesar y sistematizar la información se utilizó el programa de cómputo Statistival Processing for Social (SPSS).

Se utilizó la estadística descriptiva, en particular las diferentes medidas de tendencia central: media, mediana y modo.

3.6. Aspectos éticos

En la realización de la tesis, se respetó los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

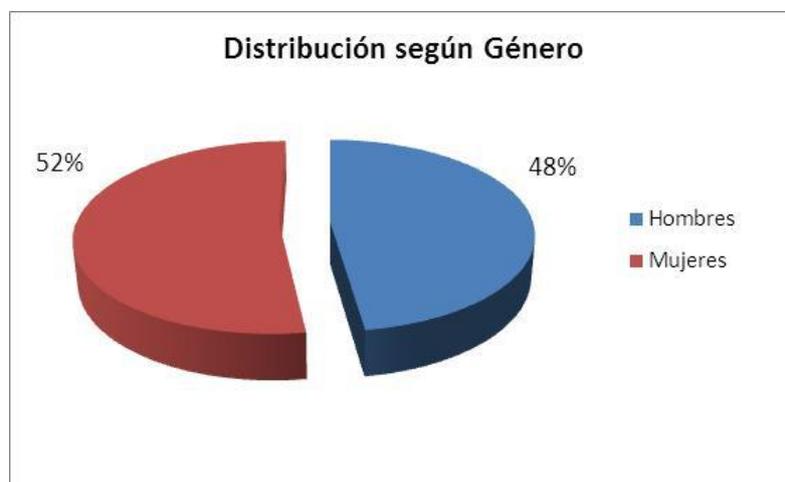
Por ellos, los datos fueron obtenidos y procesados de forma correcta y legal. Se cumplió con obtener el consentimiento explícito de los

participantes y con explicar los objetivos de la investigación. Asimismo, se guarda confiabilidad sobre los nombres de los participantes.

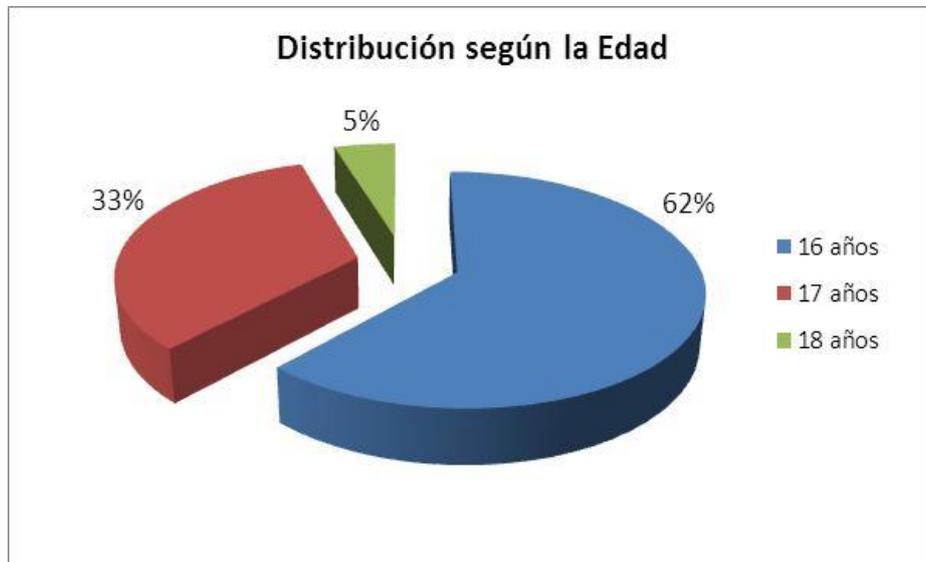
Se aplicó el principio de respeto a la dignidad de las personas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

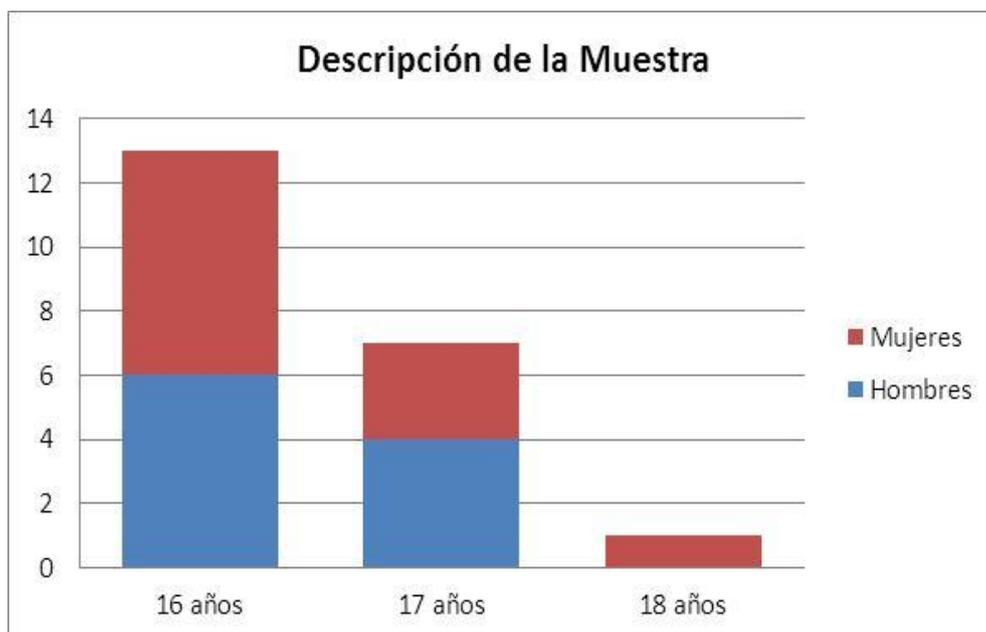
De acuerdo con el gráfico a continuación, se observó que la muestra utilizada para la evaluación fue homogénea, ya que el 52% de los estudiantes fueron mujeres mientras que el 48% restante fueron varones.



En referencia a las edades, se encontró que la muestra estuvo conformada por alumnos en el rango de edades de los 16 hasta los 19. Se observó que la mayor concentración de alumnos (el 62%) se encontraron en la edad de 16 años. Luego, se encontró que el 33% de los alumnos tiene 17 años y solamente el 5% de la muestra cuenta con 18 años.



Finalmente, en el siguiente cuadro, se observó la distribución de los alumnos varones y mujeres de acuerdo al rango de edades.



Evidencia empírica

Con el fin de validar la hipótesis planteada en el presente trabajo, se desarrolló los siguientes pasos:

En primer lugar, se detallaron las variables que se tomaron en cuenta para el análisis correspondiente.

Luego, se realizó un análisis de correlación entre las variables consideradas y se analizó la significancia de las mismas.

Finalmente, se correlacionó de forma lineal las variables y se estableció la proporción de variabilidad compartida o explicada de las variables, es decir, se determinó el coeficiente de determinación.

Descripción de las variables

	ITEM	Media	Moda	Varianza	Curtosis	Coef. Asimetría
Estrategias de Selección	5	3,87	4,00	0,79	-0,22	-0,67
	22	3,17	3,00	1,23	-0,01	-0,47
	8	3,21	4,00	1,06	-1,03	-0,07
	4	3,11	3,00	1,26	-1,33	0,07
	1	3,99	4,00	0,66	1,19	-1,00
	9	3,63	3,00	0,83	-0,96	-0,13
	21	4,17	5,00	0,63	-1,00	-0,71
	17	3,01	3,00	1,56	-0,95	-0,26
	15	4,32	5,00	0,46	-0,35	-0,79

Estrategias de Organización	6	2,34	2,00	1,26	-0,26	0,41
	2	2,75	3,00	1,03	-0,04	0,01
	10	1,75	3,00	1,65	-0,34	0,61
	3	3,21	4,00	1,06	-1,03	-0,07
	7	2,84	4,00	1,11	-0,37	-0,36
	14	2,72	3,00	1,43	-0,30	-0,34

Estrategias de Elaboración	13	3,13	3,00	1,25	-0,16	-0,33
	11	3,68	4,00	0,79	-0,72	-0,27
	16	3,27	4,00	1,15	-1,12	-0,21
	12	2,65	3,00	1,61	-0,74	-0,11

Estrategias de Memorización	20	3,45	3,00	0,91	-0,86	-0,12
	18	3,39	4,00	1,11	-1,12	-0,21
	19	3,40	4,00	0,75	-0,38	-0,15

Análisis de correlación

El análisis de correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y la calificación en las tres pruebas del curso de Historia, del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, permitió determinar un primer impacto entre las variables.

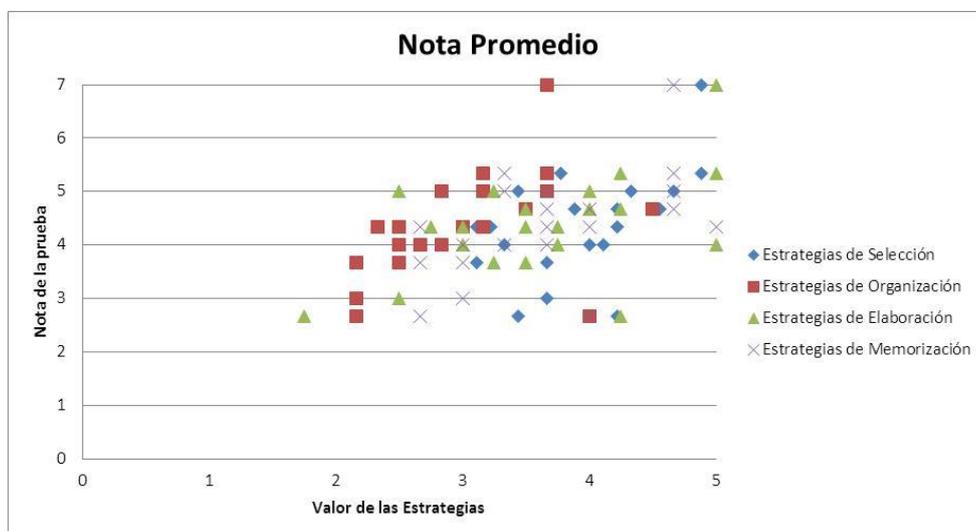
Se presentó el análisis gráfico de dispersión entre las cuatro estrategias de aprendizaje definidas anteriormente y cada una de las pruebas del curso de Historia, así como con el promedio de las mismas.

De acuerdo con las definiciones realizadas en el acápite anterior, este análisis buscó evidenciar si existe alguna diferencia en la relevancia de las diversas dimensiones del aprendizaje sobre las habilidades establecidas para cada prueba.

Realizada la división tanto en dimensiones del aprendizaje como en las evaluaciones se buscó facilitar la comparación del comportamiento de las variables en los diversos grupos.

Nivel global

Se presentó el gráfico de correlaciones entre los 4 grupos de estrategias de aprendizaje y la calificación promedio alcanzada por los alumnos y las alumnas del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.



Como se puede observar la dispersión del promedio de las calificaciones tienen un rango de mayor a 2 hasta 7 puntos (se debe tomar en consideración que la nota aprobatoria en estas evaluaciones internacionales es de 4 puntos).

En el caso del conjunto de Estrategias de Selección (integrado por un total de nueve ítems del tipo: “Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles”-**ítem 5-**, “Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas importantes del tema”- **ítem 22-**, “Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales”-**ítem 8-**, “ Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes” –**ítem 4-**,

“ Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando” - **ítem 9-** “Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de qué se trata **ítem 1-**, “Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor- **ítem 21-**, “Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los conceptos o ideas más importantes” –**ítem 17-**, “Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras”- **ítem 15-**.) y las Estrategias de Elaboración (integrado por cuatro ítems: “Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando” –**ítem 13-**, “Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé”- **ítem 11-**, “Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos”- **ítem 16-** y “Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo”- **ítem 12-**), con los datos se encuentran concentrados entre los valores 3 y 4 (Algunas veces y Casi siempre, respectivamente). Y las calificaciones aproximadas correspondientes a ambos conjuntos de estrategias son Satisfactorio (4) y Bueno (5).

En cuanto al conjunto de Estrategias de Organización (formada por seis ítem: “Generalmente hago resúmenes de lo que estudio”-**ítem 2**-, “Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando” –**ítem 3**-, “Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando”- **ítem 6**-, “Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí”- **ítem 10**-, “Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes”- **ítem 14**-, “Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor- **ítem 16**-); se podría señalar que los datos forman una línea de pendiente creciente. Ello indicaría que existe una relación directa entre el incremento de la frecuencia de aplicación de las estrategias y el incremento del promedio de las calificaciones en las pruebas del Bachillerato Internacional del curso de Historia.

Los datos de las Estrategias de Memorización (formada por tres ítems: “Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando”- **ítem 18**-, “Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor”- **ítem 19**-, “Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar”- **ítem 20**-.); a medida que van incrementando la frecuencia genera que los valores mínimos de las calificaciones alcanzadas también se vayan incrementando.

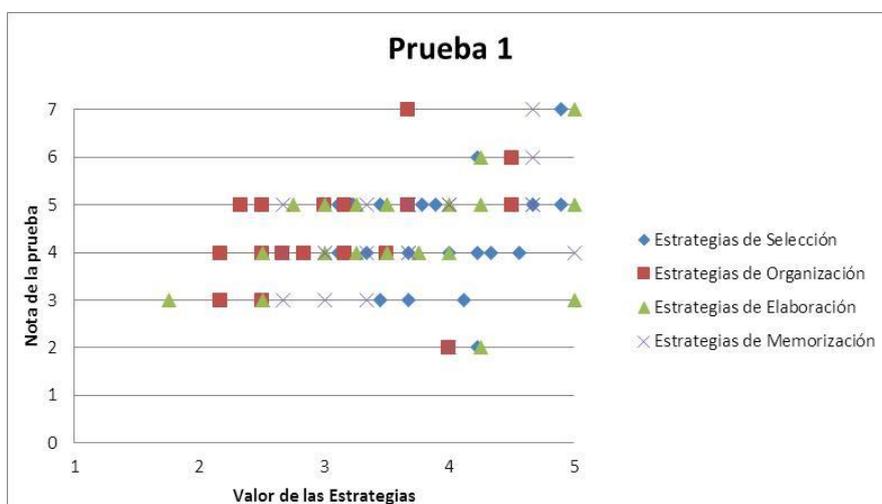
A Nivel desagregado

Prueba 1

Del mismo modo, se realizará el análisis para la Prueba 1, la cual mide la capacidad cognitiva de analizar cinco fuentes históricas, tanto primarias como secundarias, sobre el período entre la Primera y la Segunda Guerra mundial, un período histórico que comprende los años 1918-1936.

La lectura, comprensión y análisis de estos textos históricos que permiten interpretar un hecho histórico desde diferentes perspectivas historiográficas, promueve la comprensión del relativismo histórico así como el análisis crítico del grado de veracidad, parcialidad y validez de las fuentes históricas, pretenden que los alumnos asuman el relativismo histórico y la naturaleza misma de la Historia como una ciencia en construcción constante dejando de lado la tendencia imperante de presentar los contenidos del curso de Historia, de forma cerrada y con tratamiento de certeza.

La prueba tiene 5 ítems, con un puntaje total de 25 puntos.



En el caso de las Estrategias de Selección el rango de los datos se encuentra entre 3 y 5 (Algunas veces y Siempre). Sin embargo, las calificaciones de los exámenes son tanto aprobatorias como desaprobatorias. Podría indicarse que no existe una relación clara en el efecto de la estrategia sobre el resultado obtenido en esta evaluación.

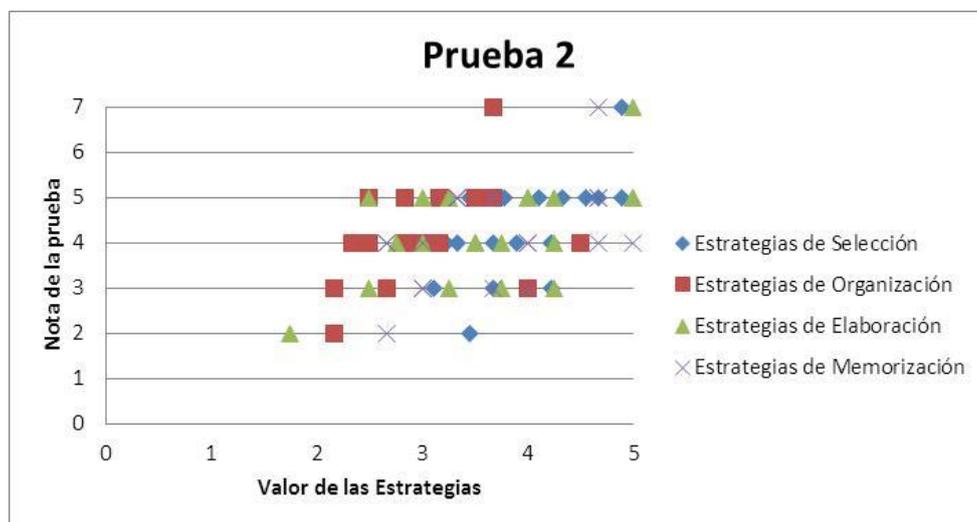
Los datos de las Estrategias de Organización se encuentran concentrados en los valores 2 y 3 (Casi nunca y Algunas veces, respectivamente). Y los valores de las calificaciones de los exámenes en la mayoría de los casos son aprobatorias. Esto podría explicarse porque los alumnos no emplean estas estrategias, ya que la información necesaria para el desarrollo de esta evaluación se brinda en la misma.

En cuanto a las Estrategias de Elaboración, también, cuentan con un rango amplio entre 2 y 5 (Casi nunca y Siempre, respectivamente). En este caso, también, se puede apreciar que no existe una relación muy clara entre la estrategia y las calificaciones obtenidas en el examen ya que los resultados se dan entre 4 y 5 (Satisfactorio y Bueno) independientemente del uso de las estrategias mencionadas.

Los datos de las Estrategias de Memorización se distribuyen alrededor de la frecuencia Algunas veces (3) y en todos los casos la nota mínima obtenida es mediocre (3) o desaprobado.

Prueba 2

En el caso de la Prueba 2, las habilidades que se miden están relacionadas con la capacidad cognitiva de comparación de diferentes procesos históricos, o personajes históricos, causas y consecuencias de hechos históricos



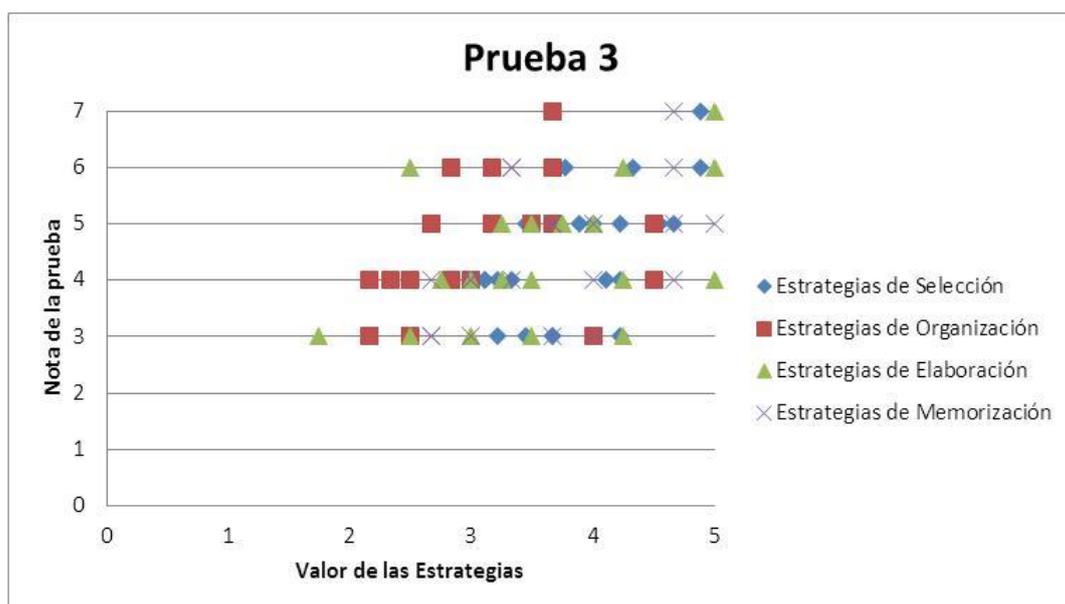
En el caso de la Prueba 2, tanto las Estrategias de Selección como las Estrategias de Elaboración, presentan datos concentrados entre los valores 3 y 4 (Algunas veces y Casi siempre, respectivamente). Y las calificaciones aproximadas correspondientes a ambas estrategias son Satisfactorio (4) y Muy Bueno (5).

Las Estrategias de Organización también presentan una línea de pendiente creciente con la Prueba 2. Como en el caso mencionado anteriormente, esta gráfica indicaría que existe una relación directa entre el incremento de la frecuencia de aplicación de la estrategia y el incremento de las calificaciones en esta evaluación.

Los datos de las Estrategias de Memorización presentan datos concentrados entre los valores 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre) lo que indica que el uso de estrategias de memorización es muy frecuente y ello se refleja en los resultados Satisfactorio (4) y Bueno (5).

Prueba 3

Finalmente, para el caso de la Prueba 3, evaluación en la cual se mide la capacidad cognitiva de explicación de procesos históricos complejos de la Historia de América del siglo XX. Consta de 24 ítems, de los cuales deben responderse tres. El puntaje máximo es de 60 puntos. Deben de ser respuestas tipo ensayo.



La mayor cantidad de los datos observados en la Prueba 3, se encontró en el cuadrante superior derecho. Esto indicó que los resultados en esta evaluación son superiores y van acorde al mayor uso de los cuatro tipos de estrategias definidas.

De acuerdo con los resultados del análisis de correlación de las estrategias con la Prueba 3 se puede indicar que el uso de las estrategias de selección y las estrategias de organización presentó una pendiente creciente. Esto indica una relación positiva, el efecto en el incremento de la frecuencia del uso de las

herramientas de ambas estrategias producirá el incremento de las notas en las evaluaciones de la Prueba 3.

Finalmente, se presentó el cuadro resumen de la matriz de correlaciones.

Los coeficientes indicados en esta matriz corresponden al coeficiente de correlación de Pearson (r). Los valores de este índice oscilan entre 0 y 1 indicándose que mientras más cerca se encuentre de 1 existe una mayor correlación. Es decir, una mayor significación o intensidad de asociación entre las dos variables.

Matriz de Correlación

	Estrategias			
	De Selección	De Organización	De Elaboración	De Memorización
Prueba 1	0,1900	0,4039	0,3168	0,4599
Prueba 2	0,5008	0,3336	0,5656	0,4321
Prueba 3	0,6120	0,4068	0,4777	0,4967
Promedio	0,4996	0,4376	0,5185	0,5308

En esta matriz se puede apreciar que la Estrategia de Memorización es la que presenta mayor correlación con el promedio de las calificaciones de las pruebas. Esto se debe a que en estas estrategias permiten que los estudiantes utilicen palabras claves para recordar mejor lo que están estudiando, también el uso de mapas conceptuales, mapas semánticos, líneas de tiempo, etc.

Adicionalmente, se debe resaltar que la Estrategia de Selección tiene el mayor grado de correlación con la Prueba 3, coeficiente de 0.61. Ello se explica porque las estrategias de Selección de la información (lecturas iniciales para identificar ideas importantes, diferenciar las ideas importantes de los detalles, relacionar las ideas importantes entre sí, expresar el significado de los temas y

conceptos con palabras propias, entender lo que se está estudiando, elaborar resúmenes), permite resolver la Prueba 3, porque en ella se evalúa la capacidad cognitiva de explicación de procesos históricos complejos de larga duración, temas estudiados por los alumnos en el lapso de dos años. Esta evaluación tiene una duración de dos horas y media y las respuestas son redactadas bajo la modalidad de ensayos académicos.

Sin embargo, el menor índice se tiene con la Prueba 1, coeficiente 0.19 porque en esta prueba se evalúa la capacidad cognitiva de analizar fuentes históricas no estudiadas, en la que el estudiante tiene que analizar los elementos básicos de una unidad de información (cinco fuentes históricas primarias y secundarias), para llegar a identificar los elementos esenciales, la estructura, los supuestos subyacentes o las relaciones entre los elementos, en el lapso de una hora.

En el caso de las Estrategias de Elaboración, esta presenta una mayor correlación con los resultados de la Prueba 2, ya que se evalúa la capacidad cognitiva de comparar procesos históricos de larga duración durante el siglo XX, a nivel internacional: causas, prácticas y efectos de las guerras (las dos guerras mundiales, guerras civiles como la española, guerra de guerrillas como la de Vietnam, la revolución china, la revolución mexicana, los conflictos armados de la llamada Guerra Fría como la guerra de Corea), Estados de partido único (Italia durante el gobierno de Mussolini, Alemania, durante el gobierno de Hitler, URSS, durante el gobierno de Stalin, China, durante el gobierno de Mao, Cuba, durante el gobierno de Fidel Castro, Argentina, durante el gobierno de Domingo Perón, Brasil, durante el gobierno de Getulio

Vargas), La Guerra Fría en el mundo y en Latinoamérica (la división de Alemania, la revolución china, la guerra de Corea, la guerra de Vietnam, la revolución cubana, la crisis de los misiles, la invasión de Afganistán, el término de la URSS y el comunismo en Europa Oriental).

Siendo las estrategias de elaboración el establecer semejanzas y diferencias entre los procesos (cuadros comparativos), el plantear preguntas y reflexionar sobre el tema estudiado, relacionar lo que se está estudiando con los conocimientos previos.

A pesar de lo mencionado anteriormente, no existe una precisión completa sobre lo que es un índice alto. Sin embargo, se considera que un índice alrededor de 0.6 sería un índice alto en el caso que se esté validando un test, como en este caso.

No obstante, la significación de la correlación depende en gran medida del tamaño de la muestra. Por ello, se realizará el análisis de variabilidad compartida.

Análisis de variabilidad compartida o explicada

El análisis de variabilidad compartida se determina a través del coeficiente de determinación (r^2), el cual se halla a través de elevar al cuadrado (para el caso de correlaciones con dos variables) el coeficiente de Pearson.

Este coeficiente se utiliza como medida de la eficacia de la cobertura y se mide en porcentaje. Es decir, que la variable dependiente (o a explicar) es explicada la otra variable en un porcentaje determinado.

Coeficiente de Determinación

	Estrategias			
	De Selección	De Organización	De Elaboración	De Memorización
Prueba 1	3,61%	16,32%	10,03%	21,15%
Prueba 2	25,08%	11,13%	31,99%	18,67%
Prueba 3	37,45%	16,55%	22,82%	24,67%
Promedio	24,96%	19,15%	26,88%	28,18%

En este caso, las variables dependientes o a explicar serán las calificaciones de las Pruebas de Bachillerato Internacional. Mientras que las cuatro estrategias de aprendizaje serán las variables explicativas o predictoras.

De acuerdo con este índice, puede interpretarse que un 28% del rendimiento promedio de las pruebas es debido a la Estrategia de Memorización o que las notas promedio y la Estrategia de Memorización comparte un 28% de elementos o habilidades comunes.

El mayor porcentaje de elementos comunes entre las estrategias y los resultados de las pruebas se dan entre la Estrategia de Selección y la Prueba 3, que comparten un 37% de habilidades; la Estrategia de Elaboración y la

Prueba 2, con un 32%; y la Estrategia de Selección también con la Prueba 2.

A la parte que no es explicada por la variable predictora se la denomina coeficiente de no determinación o coeficiente de alienación.

Este se halla tomando entre el 100% menos el coeficiente de determinación (r^2).

Coeficiente de Alienación

	Estrategias			
	De Selección	De Organización	De Elaboración	De Memorización
Prueba 1	96,39%	83,68%	89,97%	78,85%
Prueba 2	74,92%	88,87%	68,01%	81,33%
Prueba 3	62,55%	83,45%	77,18%	75,33%
Promedio	75,04%	80,85%	73,12%	71,82%

A medida que se vayan incrementando variables al modelo el grado de alineación, irá disminuyendo. Sin embargo, esto solo puede realizarse en modelos lineales múltiples, cuyo alcance traspasa el foco del análisis realizado.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación nos ha permitido obtener información respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del colegio San Ignacio de Recalde, los cuales se encuentran cursando el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Se puede observar que para el caso de las estrategias de selección y las de memorización, el promedio en el uso de estas, se dan en el rango entre Algunas veces y Casi siempre, siendo la última la moda en ambos casos. El promedio de la varianza de las estrategias de selección es de 0.94 y la de memorización es 0.93.

Para el caso de las estrategias de organización, el promedio en el uso de estas, se da en la frecuencia de Algunas veces, existiendo dos modas Algunas veces y Casi siempre. El promedio de la varianza de las estrategias de organización es de 1.2.

El promedio en el uso de las estrategias de elaboración, se dan entre Casi nunca y Algunas veces, siendo la moda Algunas veces. El promedio de la varianza de las estrategias de elaboración es de 1.26.

Estos resultados evidencian que el uso de estrategias de selección son las más utilizadas por los alumnos. Coincide con Beltrán (1996), cuando plantea que las estrategias de aprendizaje convierten al alumno en un aprendiz independiente y autónomo, favoreciendo el aprendizaje significativo.

Cuadro Resumen de los resultados del Uso de Estrategias de Aprendizaje			
	Media	Moda	Varianza
Estrategia de Selección	3.61	4	0.94
Estrategia de Elaboración	2.6	3	1.26
Estrategia de Organización	3.19	3 - 4	1.2
Estrategia de Memorización	3.41	4	0.93

En relación a los resultados de las tres pruebas internacionales del curso de Historia, la calificación promedio es de Satisfactorio (4). Sin embargo, el rango de calificaciones, se encuentra entre Desaprobado (3) y Excelente (7).

Estos resultados nos permiten verificar el desarrollo de las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación de los estudiantes del Diploma del Bachillerato Internacional, al obtener la calificación de Satisfactorio (4), en base a estándares de calidad educativa internacional (bandas de calificación oficial de la Organización del Bachillerato Internacional, que son elaboradas por los examinadores internacionales

de dicha organización), que permite que prestigiosas universidades tanto del Perú como en el mundo, convaliden este curso a nivel universitario.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la correlación de ambas variables, observamos que en la Prueba 1, los alumnos utilizan las estrategias de selección y de elaboración en el rango de Algunas veces y Casi siempre, siendo las calificaciones aprobatorias y desaprobatorias, por lo que podemos afirmar que no existe relación clara en el efecto del uso de las estrategias de aprendizaje.

Analizando los resultados de la Prueba 2, que mide la capacidad cognitiva de establecer comparaciones entre procesos históricos en períodos de larga duración en diferentes países, durante el siglo XX, observamos que existe una relación directa entre ambas variables, destacando el uso de estrategias de elaboración, organización y memorización (frecuencias Casi siempre y Siempre) con las calificaciones de Satisfactorio (4) y Bueno (5).

Los resultados obtenidos en la Prueba 3, que mide el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación de diferentes procesos históricos en la Historia de América durante el siglo XX, notamos una relación directa, positiva y de mayor intensidad con las cuatro estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración y memorización). Destacando de manera clara las estrategias de selección, con un mayor grado de correlación.

Finalmente, podemos mencionar que el uso de las estrategias de memorización presenta mayor correlación con el desarrollo de las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación, medidas a través de las calificaciones de las tres pruebas internaciones del curso de Historia.

Las capacidades cognitivas de analizar, comparar y explicar, son herramientas imprescindibles para la formación de los estudiantes, implican un gran esfuerzo intelectual que le permite al estudiante construir de manera activa nuevos conocimientos al interactuar con la información y organizar los nuevos conocimientos. Monereo y Castelló (1997), encontraron que los alumnos deben de negociar lo que ya conoce con lo que va a aprender, sin embargo para que esto se dé, el estudiante deberá concentrarse en los procesos y no en el producto.

En el uso de las estrategias de aprendizaje, los estudiantes han encontrado facilidades y oportunidades para un mayor aprendizaje significativo, tal como lo plantean los teóricos del constructivismo. Como afirman Weinstein y Mayer, (1986), los resultados del aprendizaje no dependen exclusivamente del modo en que el profesor presenta la información; sino, además, del modo en que el alumno la procesa, la interioriza y la guarda.

5.2. Conclusiones

- Teniendo en cuenta los resultados de la investigación podemos concluir que se prueba la hipótesis general y las específicas que estableció que la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje de selección, organización, elaboración y memorización están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.
- Esta investigación permitió establecer que el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de análisis, comparación y explicación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde.
- El uso de las estrategias de memorización presenta mayor correlación con el desarrollo de las capacidades de análisis, comparación y explicación de los procesos y hechos históricos. Esto nos permite sostener la importancia del uso de estrategias de memorización a pesar de la tendencia de algunos docentes de minimizar esta estrategia.

5.3. Recomendaciones

Las recomendaciones presentadas a continuación están referidas a diversos aspectos involucrados en el desarrollo de esta investigación.

- Reconociendo que el aprendizaje del curso de Historia conlleva dificultades por la noción de tiempo histórico, la multicausalidad, la relación entre lo permanente y el cambio en los procesos históricos de los países, así como el análisis de las fuentes históricas primarias y secundarias, se debe de difundir el uso de estrategias de aprendizaje de selección, elaboración, organización y memorización de la información histórica. De manera particular, se debe de evitar la idea errónea generalizada la última década entre los docentes peruanos de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía), de descuidar el uso de la memorización de datos y hechos históricos porque de esa manera los estudiantes no reconocen que la Historia es una ciencia social con una rigurosidad científica inherente a su naturaleza de estudio y se han acostumbrado a analizar los procesos sin tener en cuenta hechos importantes.
- Establecer como parte del curriculum, cursos y/o talleres de estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta su relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas en los estudiantes. La escuela debe de ser el lugar donde los estudiantes aprendan a aprender, a practicar estrategias de aprendizaje de manera autónoma que les permita en el futuro ser responsables de su aprendizaje a lo largo de toda su vida futura.
- Motivar y promover entre los docentes la enseñanza de las estrategias de aprendizaje diseñando sesiones de aprendizaje que impliquen actividades en las cuales los estudiantes utilicen permanentemente estrategias de aprendizaje. Los docentes deben

de vincular los contenidos académicos de su curso, con el dominio de diversas estrategias de aprendizaje.

- Continuar con las investigaciones sobre el estudio de Historia, en la medida que es un curso en el cual no existe mucha información sobre la didáctica, sobre el último énfasis en su enseñanza a nivel mundial, que consiste no solo en que el alumno maneje la información histórica y la sepa analizar sino también en el adecuado análisis de las fuentes históricas tanto primarias como secundarias.
- Promover y alentar investigaciones sobre programas internacionales de reconocida calidad educativa, porque en el Perú se ha generado un interés por brindar estos programas educativos internacionales ya no solo en las instituciones educativas privadas, sino también a nivel del gobierno para implementar el Programa del Bachillerato Internacional en los colegios públicos, en diferentes regiones del país, así como lo están haciendo países latinoamericanos como Ecuador y Costa Rica, cuyos estados están impulsando procesos de mejora de la calidad educativa con estándares internacionales como el Diploma del Bachillerato Internacional.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de Aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones RIALP. S.A.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M; Rosa, A. y González, M. F (2006). (comps) *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación (I)*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J., Ferreiro, E, Oliveira, M., Lerner, D. (2013). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum, una aproximación psicopedagógica a elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Gargallo López, B. y Ferreras, A. (2002). *Estrategias de Aprendizaje: un programa de intervención para la ESO y EPA*. Madrid: Fareso S.A.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (Comp).*Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1997). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J. y D. Gowin. (2002). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Mayor, T. (1993).*Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds)

Promoting academic competence and literacy in school. San Diego: Academic Press.

- Monereo, C. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castillo, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1978b). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias de Adquisición de Conocimiento*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias Cognoscitivas. Una perspectiva Teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias metacognitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Pozo, J. I. (1989 a). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1990). *Estrategias de Aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. España: Alianza.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de Aprendizaje como contenido del currículo*. Madrid: Visor.
- Pozo, J y Postigo, Y. (1997). *Las estrategias de Aprendizaje en el Area de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor

- Reed, S.K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories an educational perspective*. Nueva York: Mc Millan.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educacion.
- Vygostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygostky, L.S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M.C. Wittrock (Ed), *Hanbook of research on teaching*. Nueva York: Mc Millan.

Tesis

- Linares, M. (2006). *Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela.
- García, A. (2012). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios nóveles de Ciencias de la Salud*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga. España.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Coruña. España.

- Chávez, H. (2009). *Estrategias metacognitivas para desarrollar el nivel reorganizativo de la comprensión lectora en los estudiantes del Quinto grado de Educación Primaria del IE N° 10384 en el 2009*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Perú.

Referencias hemerográficas

- Monereo, C. (1989). *Metaconocimiento y aprendizaje escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 173, 53-58.
- Pozo, J. I. (1989 b). *Adquisición de Estrategias de Aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 175, 8-11.

Referencias electrónicas

- Programa del Diploma de Bachillerato Internacional de la Organización del Bachillerato Internacional recuperado de [http:// www.ibo.org](http://www.ibo.org)

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general
¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?	Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.	La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde.
Problemas específicos	Objetivo específicos	Hipótesis específicas
<p>a. ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitivas de análisis en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?</p> <p>b. ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?</p> <p>c. ¿De qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013?</p>	<p>a. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.</p> <p>b. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación en los estudiantes del Bachillerato internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.</p> <p>c. Determinar de qué manera el uso de las estrategias de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio San Ignacio de Recalde en el 2013.</p>	<p>a. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de análisis entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.</p> <p>b. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de comparación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.</p> <p>c. La frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje están altamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad cognitiva de explicación, entre los estudiantes del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el colegio San Ignacio de Recalde el 2013.</p>

Variables 1 (Independiente): Estrategias de aprendizaje

Variable 2 (Dependiente): Capacidades cognitivas

ANEXO 2. Instrumentos para la recolección de datos.

M13/3/HISTX/BP1/SPA/TZ0/S1



22135356



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

**HISTORIA
ITINERARIO 2
NIVEL SUPERIOR Y NIVEL MEDIO
PRUEBA 1 – PACIFICACIÓN Y MANTENIMIENTO DE LA PAZ; RELACIONES INTERNACIONALES,
1918–1936**

Miércoles 8 de mayo de 2013 (tarde)

1 hora

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- No abra este examen hasta que se lo autoricen.
- Conteste a todas las preguntas.
- El tiempo para esta prueba de examen es [25 puntos].

Lea todas las fuentes atentamente y conteste todas las preguntas siguientes.

Las fuentes en este examen han sido adaptadas: las adiciones de palabras o explicaciones se muestran entre corchetes []; las omisiones de texto importantes se indican mediante puntos suspensivos ... ; los cambios de poca importancia no están señalados.

Estas fuentes y preguntas se refieren a la crisis del Ruhr (1923).

FUENTE A *Fragmento de una declaración pública realizada por el presidente alemán Friedrich Ebert, 10 de enero de 1923.*

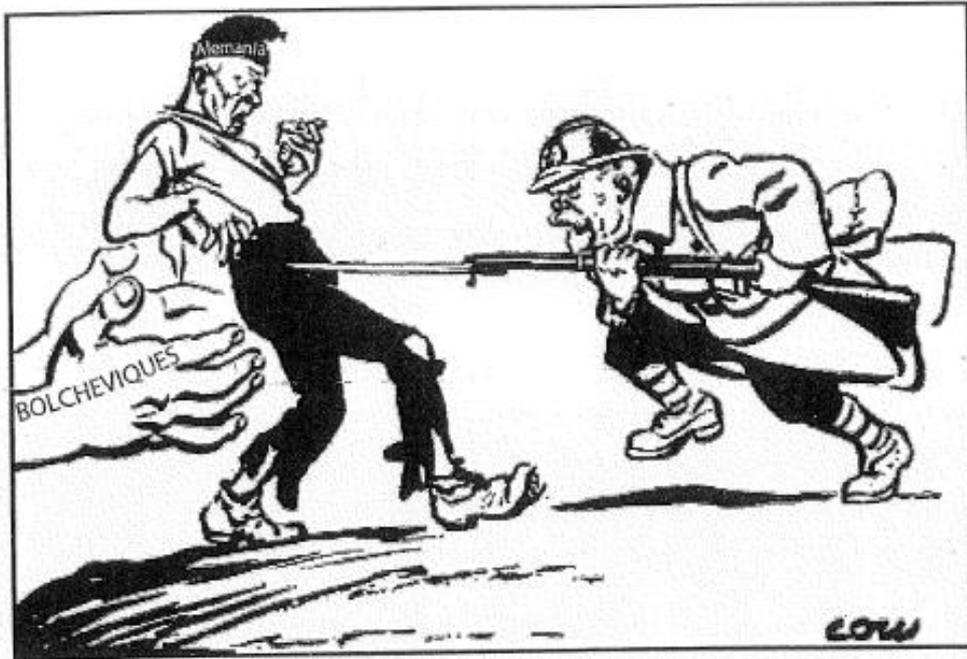
¡Compatriotas! Basándose en su poderío militar, una nación extranjera está a punto de vulnerar el derecho de autodeterminación del pueblo alemán. De nuevo, uno de los adversarios [enemigos] de Alemania invade el territorio alemán. La política de la fuerza, que desde la firma de la paz ha estado violando los tratados y pisoteando [aplastando] los derechos humanos, amenaza la zona económica alemana más importante, la principal fuente de trabajo de Alemania, el pan de la industria alemana y de la totalidad de las clases trabajadoras. La maniobra francesa es una prolongación de la injusticia y la violencia y una violación del Tratado [de Versalles] dirigida a una nación desarmada. Alemania estaba dispuesta a pagar dentro de los límites de su capacidad. Sin ser escuchada en París, va a ser atacada.

FUENTE B *Fragmento de Crisis and Renewal in France, 1918–1962 (Crisis y renovación en Francia, 1918–1962), edición de Kenneth Mouré y Martin S. Alexander, 2002.*

Los aliados se volvieron en contra de Francia en otoño. Desde hacía mucho tiempo, Gran Bretaña había estado atormentada por la idea del predominio [dominación] francés y ahora estaba horrorizada por el colapso de Alemania. Olvidando que ambas situaciones eran momentáneas, Gran Bretaña contactó con Estados Unidos e indagó sobre la posibilidad de que participara en una nueva reparación; lo que fue aceptado de manera no oficial, añadiendo el poder financiero estadounidense a la perspectiva británica... Cuando empezó 1924, la comisión Dawes se puso a trabajar, dejando la política francesa a merced de británicos y estadounidenses. El aislamiento diplomático, el desgaste interno y, sobre todo, la crisis financiera, hicieron que el primer ministro Poincaré dejase el cargo en junio. Fueron otros los que encabezaron la frustración francesa en la Conferencia de Londres de 1924, en la que se revisó el Tratado de Versalles ante la insistencia de los banqueros estadounidenses y los líderes británicos, y que condujo a Locarno en 1925. Allí, Gran Bretaña consiguió restablecer la situación de igualdad para Alemania y la del centro del poder para sí misma. Cuando se firmaron los Tratados de Locarno, la ocupación del Ruhr había acabado.

FUENTE C

Viñeta titulada "Into the Arms of the Enemy" ("En brazos del enemigo") de David Low, publicada en el periódico británico *The Star*, 1923, que representa al primer ministro francés Raymond Poincaré atacando a Alemania.



EN BRAZOS DEL ENEMIGO.

"Se puede hacer casi todo con la bayoneta – excepto picar carbón."

Un sindicalista del Ruhr.

Solo Syndication/Associated Newspapers Ltd.

FUENTE D

Fragmento de *Grandeur and Misery of Victory* (Grandeza y miseria de la victoria), memorias del primer ministro francés Georges Clemenceau, 1930.

Cuando, el 26 de septiembre, Alemania había abandonado la resistencia pasiva, nos vimos obligados a volver al sistema de conferencias y reuniones de expertos. Se formaron comisiones, que iban a reunirse en París. Pero – ¡y esta fue la gran novedad! – la presidencia de una de estas comisiones le fue encomendada al general Dawes de EE.UU., y el presidente de la segunda comisión fue un inglés, Reginald McKenna.

Desde el punto de vista político, las consecuencias fueron desastrosas. La Liga/Sociedad de Naciones estuvo a partir de entonces a cargo de la cuestión del desarme. ¡Estados Unidos se convirtió en el árbitro [mediador] para todo lo relacionado con la implementación de una de las partes más importantes del Tratado de Versalles, que ellos no habían ratificado!

Eso nos ató las manos para siempre y al mismo tiempo renunciamos a nuestra independencia total, así como a los derechos que nos confería el Tratado de Versalles.

FUENTE E

Fragmento de Toward an Entangling Alliance: American Isolationism, Internationalism, and Europe, 1901–1950 (Hacia una alianza enmarañada: aislacionismo estadounidense, internacionalismo, y Europa, 1901–1950) de Ronald E. Powaski, 1991. Ronald E. Powaski es un historiador estadounidense especializado en la Historia del siglo XX.

La invasión del Ruhr fracasó. Aunque Francia no encontró oposición militar a la ocupación, fue condenada por Gran Bretaña y Estados Unidos. Más aún, la resistencia pasiva alemana privó a Francia de la mayoría de las ventajas materiales que había esperado.

La ocupación del Ruhr también perjudicó a Alemania. Los alemanes perdieron en rentas [ingresos] no recibidas del Ruhr en nueve meses de resistencia pasiva, más de lo que habían pagado en reparaciones en todos los años transcurridos desde la guerra. Además, el colapso total de la divisa alemana aumentó la agitación, tanto desde la extrema izquierda como desde la extrema derecha, y puso en duda la continuidad de la existencia de la República de Weimar.

No había forma de que Estados Unidos se librara de las consecuencias de un colapso económico alemán. La incapacidad de Alemania para pagar las reparaciones, o su negativa a hacerlo, imposibilitarían que Estados Unidos cobrara las deudas de guerra de los aliados. Y la recuperación económica de Europa, de la que dependían la vitalidad de las inversiones y comercio europeos con Estados Unidos, también resultaría imposible si se derrumbaba la economía de Alemania. Además, se temía que una Alemania debilitada económica y militarmente no sirviera de barrera efectiva contra los bolcheviques, y mucho menos que siguiera siendo una democracia estable.

1. (a) ¿Por qué, según la Fuente D, fue la ocupación del Ruhr “desastrosa” para Francia? [3 puntos]
- (b) ¿Qué mensaje transmite la Fuente C? [2 puntos]
2. Compare y contraste las opiniones expresadas en las Fuentes B y D sobre las consecuencias de la ocupación del Ruhr. [6 puntos]
3. Con referencia a su origen y propósito, juzgue el valor y las limitaciones de la Fuente A y de la Fuente E para los historiadores que estudien la crisis del Ruhr (1923). [6 puntos]
4. Utilizando las fuentes y sus propios conocimientos, evalúe el impacto de la crisis del Ruhr (1923) en las relaciones internacionales entre 1923 y 1929. [8 puntos]



22135359



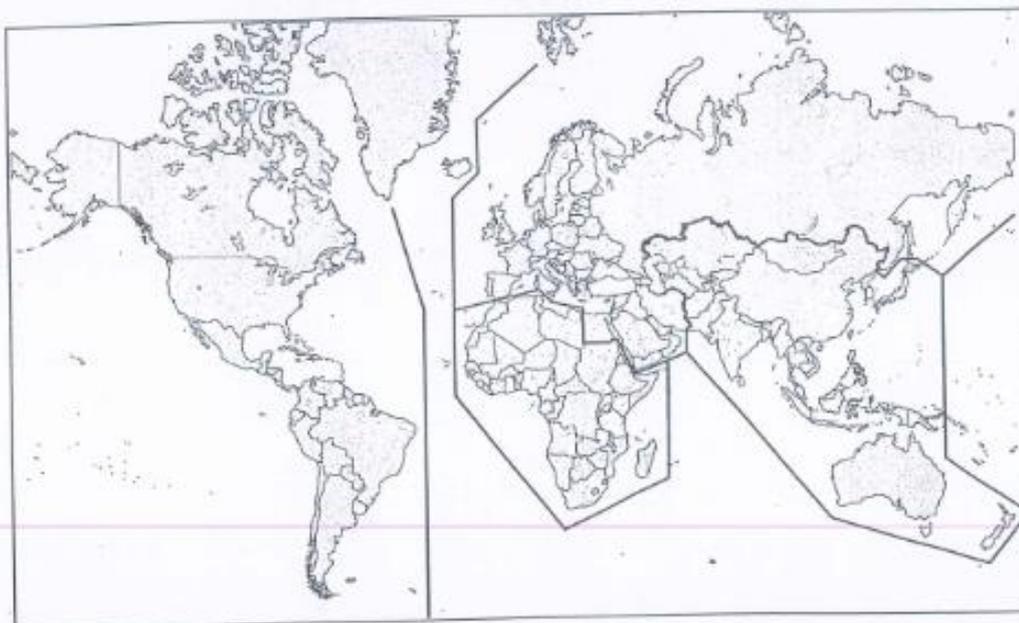
**HISTORIA
ITINERARIO 2
NIVEL SUPERIOR Y NIVEL MEDIO
PRUEBA 2**

Miércoles 8 de mayo de 2013 (tarde)

1 hora 30 minutos

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- No abra este examen hasta que se lo autoricen.
- Responda a dos preguntas, cada una elegida de una unidad temática diferente.
- Cada pregunta vale [20 puntos].
- La puntuación máxima para esta prueba de examen es [40 puntos].
- Las preguntas de esta prueba deberán responderse con referencia a hechos y sucesos del siglo XX.
- Cuando en las preguntas de esta prueba se usa la palabra *región*, a menos que se indique lo contrario, es para referirse a las 4 regiones que forman la base de los estudios regionales de la Prueba 3 del Nivel Superior.



Unidad temática 1 Causas, prácticas y efectos de las guerras

1. Juzgue el papel de cada uno de los siguientes factores en causar la segunda guerra mundial (1939-1945): el acuerdo de paz tras la primera guerra mundial; la crisis económica de 1929 en adelante; el extremismo ideológico.
2. Con referencia a dos guerras civiles del siglo XX, ¿en qué medida está de acuerdo con la afirmación de que la victoria fue decidida por la naturaleza y el alcance de la intervención extranjera?
3. Compare y contraste los factores que contribuyeron a los intentos de conseguir la seguridad colectiva en los diez años siguientes a cada una de las guerras mundiales y los factores que los dificultaron.
4. Analice los motivos y las consecuencias de la guerra de Argelia (1954-1962) o de la guerra del Golfo (1991).
5. Examine la medida en que el rol y la posición social de la mujer se vieron afectados por su participación en la guerra total en el siglo XX.
6. "La contribución de la guerra de guerrillas a la victoria en la guerra civil china (1927-1937 y 1946-1949) se ha exagerado enormemente." ¿En qué medida está de acuerdo con esta afirmación?

Unidad temática 2 Estados democráticos; desafíos y respuestas

7. "La amenaza más grande para el gobierno democrático provino de factores internos más que de factores externos." Con referencia a un estado democrático de la primera mitad del siglo XX, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?
8. ¿De qué maneras y con qué grado de éxito abordaron Alfonsín y Menem los desafíos a los que se enfrentó Argentina (1983-1995)?
9. Identifique los problemas sociales y económicos a los que se enfrentó Nehru (1947-1964) y evalúe las políticas que adoptó para afrontarlos.
10. Analice los métodos utilizados por los movimientos a favor de los derechos civiles en un estado democrático del siglo XX y cuál fue su grado de éxito.
11. ¿Con qué grado de éxito abordó un estado democrático del siglo XX las cuestiones de la distribución desigual de la riqueza y la desigualdad de género?
12. Con referencia a Canadá, analice los éxitos y los fracasos del liderazgo democrático en la resolución de los problemas a los que se enfrentó el estado entre 1968 y 1984.

Unidad temática 3 Orígenes y desarrollo de los estados autoritarios y de los estados de partido único

13. "El atractivo ideológico fue menos importante que la angustiosa situación económica y social en el ascenso al poder de los líderes de partido único." Con referencia a dos líderes de partido único, cada uno elegido de una región diferente, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?
14. Con referencia a un estado totalitario, analice la naturaleza y el alcance de la oposición interna y los métodos utilizados para hacer frente a esa oposición.
15. Compare y contraste las políticas económicas y sociales de dos de los siguientes líderes: Nasser; Castro; Nyerere.
16. Juzgue la importancia de cada uno de los siguientes factores en el ascenso al poder de Stalin: errores cometidos por sus rivales; utilización de la propaganda; apoyo popular.
17. ¿De qué formas se vio afectada la posición social de las mujeres por las políticas de Hitler o de Mao y cuáles fueron las consecuencias de ello?
18. Analice el impacto del régimen de partido único en las artes de dos estados de partido único, cada uno elegido de una región diferente.

Unidad temática 4 Movimientos nacionalistas e independentistas en África y en Asia, y en los estados de Europa central y del este después de 1945

19. "La prisa con la que se produjo la descolonización fue resultado de la debilidad de la potencia colonial más que de la fortaleza del nacionalismo en la colonia." Con referencia a dos estados excoloniales, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?
20. Compare y contraste los métodos utilizados para conseguir la independencia en India (incluido Pakistán) en 1947 y en Indochina en 1954.
21. ¿Por qué motivos se produjeron desafíos al control soviético en Europa del este desde 1968 hasta 1989 y cuáles fueron las consecuencias de ello?
22. Con referencia a un estado poscolonial, juzgue los desafíos económicos y políticos a los que se enfrentó en la década posterior a la independencia.
23. Analice los motivos y las consecuencias de la disolución de Yugoslavia.
24. Con referencia a un estado excolonial africano o asiático o a un estado de Europa central y del este antes de la independencia, juzgue la contribución de las cuestiones sociales y económicas al desarrollo del nacionalismo.

Unidad temática 5 La guerra fría

25. "Los temores mutuos y la búsqueda de la seguridad fueron los motivos de la ruptura de las relaciones Este-Oeste entre 1945 y 1949." Con referencia específica a la evolución de los acontecimientos en este periodo, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?
 26. Analice los motivos y las consecuencias de la adopción y expansión de la doctrina de contención hasta 1962.
 27. ¿Por qué motivos se deterioraron las relaciones chino-soviéticas después de 1953 y cuáles fueron las consecuencias de ello?
 28. Juzgue la contribución de uno de los siguientes líderes al desarrollo de las tensiones de la guerra fría: Mao; Kennedy; Reagan.
 29. Analice el papel de la guerra de Afganistán (1979-1988) en acelerar el declive de la Unión Soviética.
 30. Con referencia a dos estados, cada uno elegido de una región diferente, (excluidos los Estados Unidos y la URSS), examine el impacto económico de la guerra fría.
-



22135361

**HISTORIA
ITINERARIO 2
NIVEL SUPERIOR
PRUEBA 3 – ASPECTOS DE LA HISTORIA DE AMÉRICA**

Jueves 9 de mayo de 2013 (mañana)

2 horas 30 minutos

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- No abra este examen hasta que se lo autoricen.
- Conteste tres preguntas. Cada pregunta vale [20 puntos].
- La puntuación máxima para esta prueba de examen es [60 puntos].



movimientos independentistas

¿En qué medida fue la hostilidad entre España y Gran Bretaña la causa principal de, al menos, una guerra de independencia en América?

Compare y contraste la contribución de dos de los siguientes líderes al proceso de independencia en América: Adams; Jefferson; San Martín; Bolívar.

construcción de naciones y sus desafíos

¿Qué grado de importancia tuvo el informe Durham (1839) en la lucha de los canadienses para conseguir el gobierno responsable?

Analice los efectos de la guerra de intervención norteamericana en México (1846-1848) en dos países cualesquiera de la región.

guerra de secesión: causas, desarrollo y efectos, 1840-1877

¿De qué maneras, y en qué medida, contribuyeron los acontecimientos de la década de 1850 a aumentar el localismo y al estallido de la guerra de secesión?

¿Por qué hubo oposición política a los planes para la reconstrucción en Estados Unidos entre 1863 y 1867, y cuáles fueron las consecuencias de ello?

desarrollo de las naciones modernas, 1865-1929

Examine el impacto de la inmigración en un país de la región desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX.

Con referencia a un país de la región al menos, ¿en qué medida se habían logrado los objetivos del progresismo en 1929?

de América en los asuntos mundiales, 1880–1929

políticas estadounidenses de *big stick* (política 'del garrote') y de diplomacia moral en América Latina tuvieron motivos diferentes pero consecuencias similares." ¿En qué medida está de acuerdo con esta afirmación?

¿Cuáles fueron las discusiones que tuvieron lugar en Estados Unidos sobre la ratificación del Tratado de Versalles tras la primera guerra mundial.

Revolución mexicana, 1910–1940

La Constitución mexicana de 1917 fue más radical en la teoría que en la práctica." ¿En qué medida le parece de acuerdo con esta afirmación?

¿Cuál fue el impacto de la revolución mexicana en dos de las siguientes áreas: las artes; la educación; la economía.

Gran Depresión y América, 1929–1939

¿Cuál fue el impacto de la crisis de Wall Street en un país de la región al menos, ¿en qué medida fue la caída de Wall Street en 1929 la causa de la Gran Depresión?

¿Cuál fue el grado de éxito que tuvo un país latinoamericano cualquiera al abordar los desafíos que trajo consigo la Gran Depresión?

Segunda guerra mundial y América, 1933–1945

¿Cuál fue el impacto social de la segunda guerra mundial en las mujeres y en las minorías étnicas en un país cualquiera de la región.

La segunda guerra mundial transformó enormemente la diplomacia interamericana y la interacción cultural en los años 1939–1945." ¿En qué medida está de acuerdo con esta afirmación?

Véase al dorso

Acontecimientos políticos en América tras la segunda guerra mundial, 1945–1979

17. Compare y contraste las políticas sociales de dos líderes en América desde mediados de la década de 1940 hasta la década de 1970.
18. ¿Por qué hubo una “revolución tranquila” en Canadá en la década de 1960?

La guerra fría y América, 1945–1981

19. Explique la naturaleza cambiante de la intervención de Estados Unidos en Viet Nam entre 1963 y 1975.
20. Examine los efectos del macartismo en la sociedad y cultura de Estados Unidos desde finales de la década de 1940 hasta finales de la década de 1950.

Derechos civiles y movimientos sociales en América

21. Evalúe los éxitos y los fracasos del movimiento feminista en un país de la región durante el período 1945–1979.
22. ¿Con qué grado de éxito promovieron las instituciones gubernamentales estadounidenses los derechos civiles de los afroamericanos después de 1945?

Hacia el siglo XXI: de la década de 1980 al año 2000

23. “La presidencia de Ronald Reagan marcó un punto de inflexión en los asuntos de política interior de Estados Unidos.” Con referencia al período 1980–2000, ¿en qué medida está de acuerdo con esta afirmación?
24. Analice los motivos de la transición a la democracia en un país de América Latina en las décadas de 1980 y 1990.

**ANEXO 3: Constancia emitida por la institución donde se realizó la
investigación**



Lima, abril del 2013

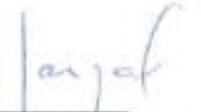
LA DIRECTORA DEL COLEGIO SAN IGNACIO DE RECALDE, QUE SUSCRIBE:

Hace constar

Que la Licenciada **MARIA INES PRADO VARGAS MACHUCA**, ha realizado la aplicación de los instrumentos de recolección de datos para el desarrollo de su tesis de Maestría titulada "ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE CAPACIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO SAN IGNACIO DE RECALDE".

Dicha investigación se ha desarrollado durante el año académico 2013, en el Nivel de Bachillerato Internacional.

Se expide la presente constancia para los fines pertinentes



Alicia Vargas Monteza
DIRECTORA