

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Unidad de Post - Grado

**“La programación neurolingüística en el aprendizaje
estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las escuelas
profesionales de Educación Inicial y Primaria de la
Universidad César Vallejo -2009”**

TESIS

para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con Mención en Docencia
en el Nivel Superior

AUTOR:

Margarita Chumbirayco Pizarro

Lima – Perú

2011

A mis queridos padres,
Haendel y Victoriana,
por su gran apoyo y comprensión.

A mi amado hijo Haendel Antonio,
por ser la razón de mi vida.

SUMARIO

	Pág.
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	13
1.1. Fundamentación y formulación del problema.....	13
1.2. Objetivos.....	17
1.3. Justificación.....	17
1.4. Alcances y limitaciones.....	18
1.5. Fundamentación y formulación de las hipótesis.....	19
1.6. Identificación y clasificación de las variables.....	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	23
2.1. Antecedentes.....	23
2.2. Bases teóricas.....	28
2.2.1. La programación neurolingüística.....	28
2.2.1.1. Orígenes de la programación neurolingüística.....	31
2.2.1.2. Características de la programación neurolingüística.....	32
2.2.1.3. Aplicaciones de la programación neurolingüística.....	34
2.2.1.4. Principios generales de la programación neurolingüística.....	36
2.2.1.5. Estructuras de la programación neurolingüística.....	40
2.2.1.6. Modelos de la programación neurolingüística.....	50
2.2.1.7. Técnicas de la programación neurolingüística.....	61
2.2.2. El funcionamiento del cerebro.....	66
2.2.2.1. Teorías del cerebro humano.....	67
2.2.2.2. Las ondas cerebrales.....	71
2.2.2.3. Bases neurológicas del aprendizaje y la memoria.....	72
2.2.2.4. Estilos de aprendizaje centrados en la actividad.....	73
2.2.2.5. Bases fisiológicas de los niveles lógicos del pensamiento.....	76
2.2.3. El aprendizaje estratégico.....	78

2.2.3.1. El aprendizaje humano.....	78
2.2.3.2. Enfoques acerca del aprendizaje estratégico... ..	78
2.2.3.3. Características.....	82
2.2.3.4. Componentes.....	82
2.2.3.5. Funciones.....	83
2.2.3.6. Clasificación.....	84
2.2.3.7. Evaluación.....	90
2.3. Definición conceptual de términos.....	90
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
3.1. Operacionalización de variables.....	93
3.2. Tipificación de la investigación.....	96
3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis.....	97
3.4. Población y muestra.....	98
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	99
CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS.....	102
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	102
4.2. Proceso de prueba de hipótesis.....	121
4.3. Discusión de los resultados.....	125
4.4. Adopción de las decisiones.....	126
CONCLUSIONES.....	127
RECOMENDACIONES.....	129
BIBLIOGRAFÍA.....	131
A. Bibliografía referida al tema.....	131
B. Bibliografía referida a la metodología de investigación.....	137
ANEXOS.....	138
Matriz de consistencia	
Instrumentos de recolección de datos	
Cuadros y gráficos	
Tablas de interpretación de datos	

RESUMEN

La presente investigación se ha desarrollado en la Universidad César Vallejo ubicada en el distrito de Los Olivos, Prov. de Lima, región Lima; durante el primer y el segundo semestre del año 2009. El propósito de nuestra investigación ha sido destacar la importancia de la programación neurolingüística como un nuevo paradigma de aprendizaje en la educación y su relación con el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo.

Al iniciar la investigación en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria se contó con una población total de 298 estudiantes y una muestra representativa de 100, especificándose que 62 pertenecen a la E.A.P. de Educación Inicial y 38 estudiantes de la E.A.P. de Educación Primaria.

Se procedió a la aplicación de dos instrumentos, en primer lugar, la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román y Gallego) y luego la Prueba de metaprogramas validada mediante juicio de expertos, ambas al término del semestre académico 2009-I.

La hipótesis planteada era que la programación neurolingüística se relacionaba directamente con el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria de la Universidad César Vallejo.

Al término del procesamiento de los datos y a la luz de los resultados se puede precisar que no existe relación directa entre la programación neurolingüística y el aprendizaje

estratégico de los estudiantes del I ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria de la UCV, verificándose la hipótesis nula.

La programación neurolingüística todavía no ha sido abordada por las investigaciones en el ámbito educativo de nuestro país, solamente es objeto de estudio en el campo de la psicología.

Es innegable que la programación neurolingüística constituye un nuevo paradigma de aprendizaje, referida no sólo al proceso de aprender, sino al proceso de desaprender las estructuras mentales que limitan nuestro desarrollo personal para luego reaprender el mundo, por ello es importante que se continúen las investigaciones para su pronta aplicación en el contexto universitario.

ABSTRACT

This research was developed at César Vallejo University located at Los Olivos district, Province of Lima, region Lima; during first and second semesters of 2009. The aim of our research was to emphasize the importance of neurolinguistic programming as the new learning paradigm in education and its relation with the strategic learning of first semester students from the Pre-school Education Professional and Academic School and the Primary Education Professional and Academic School at César Vallejo University.

At the beginning of the research at the Preschool Education and Primary Education Professional Schools, there was a total population of 298 students and a representative sample of 100, of which 62 belong to Pre-school Education Professional and Academic School and 38 students to the Primary Education Professional and Academic School.

Two instruments were applied. In the first place, the ACRA Scale of learning strategies (Roman & Gallego) and then meta-programs tests validated through experts' opinion, both at the end of 2009-I academic semester.

The hypothesis was that neurolinguistic programming is directly related to the strategic learning of first semester students from the Pre-school Education Professional and Academic School and the Primary Education Professional and Academic School at César Vallejo University.

At the end of data processing and in view of the results it is concluded that there is no direct relation between neurolinguistic programming and strategic learning relation with the

strategic learning of first semester students from the Pre-school Education Professional and Academic School and the Primary Education Professional and Academic School at César Vallejo University, verifying the null hypothesis.

Educational research has not addressed neurolinguistic programming yet. This has only been investigated within the field of psychology.

It is undeniable that neurolinguistic programming is a new learning paradigm referred not only to the learning process but the process of unlearning the mental structures that restrict our personal development to be able to relearn the world. It is therefore important to continue investigating its application in the university context.

INTRODUCCIÓN

El cambio del milenio ha traído como escenario el fenómeno socio – económico y cultural denominado globalización. Este proceso está ligado a rápidos avances tecnológicos, sobre todo en las áreas del transporte, la informática y las comunicaciones. Pero, la globalización también es una nueva forma de entender la universidad y la cultura.

En este contexto, la materia prima está constituida por el conocimiento, entendido como el desarrollo de capacidades para aprender y seguir aprendiendo. En consecuencia, la educación se ha convertido en uno de los sectores claves del progreso, tanto económico como cultural.

El papel de la educación en la formación de ciudadanos en la sociedad del conocimiento, implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización, en el proceso de aprendizaje, hacia la cimentación de aprendizajes estratégicos y hacia la construcción de nuevas estructuras mentales.

Los investigadores educativos tienen el desafío de plantear cómo alcanzar la calidad educativa considerando los aportes de la ciencia y acorde a los nuevos tiempos. Las alternativas de solución a esta difícil situación surgirán de exhaustivas investigaciones que deben emprenderse a la brevedad.

La presente investigación se constituye en un pequeño aporte, para ir abriendo el camino hacia la ansiada calidad educativa en el nivel superior.

A inicios del semestre académico 2009 – I contactamos con las autoridades de la Universidad César Vallejo - Lima, para la respectiva autorización de la presente investigación.

Se planteó como problema de investigación, ¿Qué relación existe entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?

Para la recolección de datos se necesitó de dos instrumentos, el primero para el aprendizaje estratégico concebido como sinónimo de estrategias de aprendizaje se utilizó el Test ACRA; mientras que para la programación neurolingüística no se tenía un instrumento para el recojo de datos. Investigando qué teoría sería la más adecuada al propósito señalado, se llegó a la conclusión que los metaprogramas establecidos por Albert Serrat serían los más pertinentes, por su claridad y precisión. Se estructuró una prueba de metaprogramas que fue validada mediante el juicio de expertos.

En el primer capítulo de la presente tesis hacemos el planteamiento del estudio, formulando el problema encontrado, los objetivos de la investigación y la pertinencia de la investigación. Se explican los alcances y limitaciones de la misma, se formulan las hipótesis y se identifican las variables.

En el segundo capítulo se examina el marco teórico, planteándose los antecedentes de la investigación y se detallan las bases teóricas de la investigación, alcanzando en

la bibliografía utilizada, los textos publicados en el extranjero y luego los textos publicados en el Perú. Finalmente se define la conceptualización de términos.

El tercer capítulo se refiere a la metodología de la investigación. Se han operacionalizado las variables, tipificado la investigación, se formularon las estrategias para la prueba de las hipótesis, señalamos la población, la muestra y definimos los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo cuarto, se explica el trabajo de campo y el proceso de contraste de las hipótesis. Se hace la presentación, el análisis y la interpretación de datos; se realiza el proceso de prueba de hipótesis, planteamos los resultados y explicamos las decisiones adoptadas.

Finalmente, se exponen las conclusiones, las recomendaciones, así como, la bibliografía y los anexos respectivos.

Al término de la investigación, se puede afirmar que no existe relación directa entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la UCV, verificándose la hipótesis nula.

Es importante que ambas variables, la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico sean objeto de estudio en las aulas universitarias.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACION DEL PROBLEMA

El devenir del tiempo hace evidente los cambios sociales, es así que la sociedad industrial del S XVIII ha evolucionado en la sociedad del conocimiento del S XXI, por lo tanto, la universidad que es la institución más representativa ya no puede seguir siendo la misma y es necesario que se adecúe a los cambios.

Sin embargo, la universidad continúa centrada en el proceso de enseñanza y en la clase magistral, en lugar de priorizar el aprendizaje estratégico, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes universitarios actitudes esenciales para ser crítico, investigador, creativo, autónomo, democrático y resolutivo.

En este sentido existe un nuevo concepto “aprender a aprender” que implica el uso adecuado de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas para formar profesionales competentes, dominadores de los procesos del conocimiento y capaces de un acercamiento estratégico acorde a las demandas de esta nueva sociedad.

No obstante, diversas estrategias como las de adquisición, codificación, recuperación de información y apoyo al procesamiento ligadas al proceso de la memoria no se fomentan a plenitud en los estudiantes universitarios.

Por ello, la labor de aprender de los estudiantes universitarios en la actualidad continúa limitándose a la memorización de contenidos conceptuales para luego ser repetidos en los exámenes formativos y parciales, porque la mayor preocupación de ellos es aprobar las asignaturas, no estudian para alcanzar las competencias del perfil profesional.

En esta perspectiva, el reto es dar respuesta al nuevo paradigma educativo que se basa en la antropología y la psicopedagogía. La primera provee el concepto de que la esencia del ser humano es la de una unidad dinámica de naturaleza biológica, psíquica, social y espiritual. Mientras que la segunda, parte de la idea de que la educación es un proceso intencionado que tiene como propósito coadyuvar en el desarrollo armónico e integral del ser humano.

El nuevo paradigma educativo se sustenta en los siguientes pilares: los valores, el aprendizaje significativo y el uso de una nueva tecnología educativa. Este último es de vital importancia porque es la aplicación de todo tipo de técnicas al servicio de la realización plena de las personas.

Es producto de recientes investigaciones acerca del funcionamiento del cerebro, de la manera como aprende el ser humano, de las formas que utiliza para captar la realidad a través de sus canales de percepción, de los mecanismos de

procesamiento que utiliza, de la manera en que construye sus estructuras mentales y cómo las utiliza y de cómo se vincula con el mundo exterior.

En este marco la programación neurolingüística se constituye en una herramienta esencial al interior de la nueva tecnología educativa. La PNL es un modelo de cómo las personas estructuran sus experiencias individuales, representa una actitud de la mente y una forma de ser, con el objetivo de acrecentar el desempeño de los procesos de la mente humana y así mejorar la calidad de vida de las personas, pero de la cual no existe mayor difusión entre los docentes universitarios que permita el conocimiento y aplicación de sus aportes.

Ante todo lo esbozado, se puede deducir que los docentes universitarios presentan algunas carencias en el plano psicopedagógico y metodológico. A los estudiantes universitarios no se les enseña estrategias de cómo aprender a pensar, de cómo aprender a ser críticos, de cómo aprender a resolver problemas, de cómo aprender a tomar decisiones, de cómo aprender a trabajar en equipo, de cómo aprender a ser autónomos, etc.

Tampoco aplican la programación neurolingüística en el proceso enseñanza – aprendizaje, con lo que se lograría mejorar la comunicación intrapersonal e interpersonal, y generar cambios positivos en los estudiantes.

De no realizarse cambios sustanciales en los claustros universitarios de nuestro país, en las siguientes décadas seremos espectadores de nuestro atraso socio-económico y cultural, mientras que otras instituciones formadoras de maestros en otros puntos del orbe, esencialmente en Europa, consolidan nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje sustentados en los avances científicos y tecnológicos.

Por tales razones se considera relevante realizar una investigación que permita conocer las relaciones existentes entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios de las Escuelas profesionales de Educación Inicial y Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – Lima.

Ante la situación esbozada se propone el siguiente problema general de investigación:

Problema General:

¿Qué relación existe entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?

Problemas específicos:

1. ¿Qué relación existe entre los metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?
2. ¿Qué relación existe entre los metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?
3. ¿Qué relación existe entre los metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?

1.2. OBJETIVOS

Se formulan los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Determinar la relación que existe entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

Objetivos específicos:

1. Determinar qué relación existe entre los metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.
2. Determinar qué relación existe entre los metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.
3. Determinar qué relación existe entre los metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica científicamente porque empleará el método científico de forma exhaustiva, para lo cual se apoyará en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de establecer la relación existente entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico brindando así un aporte al conocimiento científico.

Además, tiene una justificación pedagógica en la medida que sistematiza los diversos sustentos teóricos en torno a la PNL y al aprendizaje estratégico a fin de comprender la forma en que estructuran sus experiencias los estudiantes universitarios y su vinculación con el dominio de estrategias de aprendizaje. De esta forma también se aporta al mejoramiento de la enseñanza universitaria en nuestro medio.

Finalmente, el presente trabajo de investigación se justifica socialmente, porque intenta responder a las reales necesidades sociales y culturales que la humanidad enfrenta en la actualidad; de esta manera la PNL y el aprendizaje estratégico permiten acrecentar el desempeño de los procesos de la mente humana, en pro de una calidad de vida más elevada en un mundo plenamente competitivo.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente trabajo de investigación alcanza específicamente a los estudiantes matriculados en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – Lima, por lo tanto, no se puede extender a toda la universidad o a otras universidades.

Los sustentos teóricos de la presente investigación sólo abarcan los enfoques cognoscitivos y constructivistas en torno a la PNL y al aprendizaje estratégico; así como, no se consideran la totalidad de indicadores, constituyendo sus mayores limitaciones; así mismo, el punto de partida de futuras investigaciones.

1.5. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

La psicología cognitiva ha comprobado que los principales procesos cognitivos o actividades cerebrales que ejecuta el ser humano en el procesamiento de la información son los de adquisición, codificación y recuperación, así como un proceso no – cognitivo que es el de apoyo.

A fin de adquirir el control y dirección sobre dichos procesos se plantean una serie de estrategias cognitivas de aprendizaje, surgiendo así las Escalas de Estrategias de Aprendizaje – ACRA en el marco del aprendizaje estratégico.

Es necesario precisar que para adquirir información intervienen los procesos atencionales, el registro sensorial y los procesos de repetición; mientras que la codificación requiere mayor tiempo y esfuerzo porque hace uso de nemotecnias, elaboraciones y organizaciones de la información.

Por otro lado, para dar una explicación valedera de la conducta de un estudiante es necesario recurrir a la recuperación de información que en un momento procesó, haciendo uso de estrategias de búsqueda y de generación de respuesta.

Durante el tiempo que un estudiante universitario procesa información se despliegan otros procesos denominados de apoyo que abarcan estrategias metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y estrategias socioafectivas (afectivas, sociales y motivacionales).

Considerando que la programación neurolingüística está constituida por metaprogramas de percepción de la información, de tratamiento de la información y de actitud ante una situación, es evidente que existe un nexo con las estrategias de aprendizaje que utiliza todo estudiante.

En primer lugar, en los metaprogramas de percepción de la información tienen un lugar predilecto los sentidos que son las puertas de la percepción, señalados también en los procesos de adquisición. En segundo lugar, en los metaprogramas de tratamiento de la información se ubica la motivación, que asimismo forma parte de los procesos de apoyo al procesamiento de información. En tercer lugar, hay que precisar que una conducta sostenida en el tiempo se convierte en actitud y en ese sentido, los metaprogramas de actitud ante una situación tienen relación con las estrategias socioafectivas.

Por los considerandos expuestos que acabamos de detallar y viendo la necesidad de encontrar la relación existente entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico, la hipótesis de la presente investigación la tenemos que plantear en los términos siguientes:

Hipótesis general:

La programación neurolingüística se relaciona directamente con el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

Hipótesis específicas:

1. Existe relación directa entre los metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.
2. Existe relación directa entre los metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P.

de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

3. Existe relación directa entre los metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

1.6. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

A) Variable: “Programación neurolingüística”

DIMENSIONES	INDICADORES
Metaprogramas de percepción de la información	Selección Primaria
	Encuadre
	Sistema representativo VACO (Visual, auditivo, cinestésico, olfativo – gustativo)
	Orientación hacia lo que hay o hacia lo que falta
Metaprogramas de tratamiento de la información	Representaciones sensoriales internas VACO
	Cuadro de referencia Interno o externo
	Marco temporal
	Motivación: “acercarse a” o “alejarse de”.
Metaprogramas de actitud ante una situación	Asociado o disociado
	Comparaciones: semejanzas o diferencias
	Actitud: proactiva, colaboradora, reactiva, pasiva o negativa.
	Grado de flexibilidad en el proceso

B) Variable: “Aprendizaje estratégico”

DIMENSIONES	INDICADORES
Estrategias de adquisición de información	Puntaje de la prueba ACRA
Estrategias de codificación de Información	
Estrategias de recuperación de	

información	
Estrategias de apoyo al procesamiento	

C) Variables Intervinientes:

Edad de los estudiantes.

Sexo de los estudiantes.

Clasificación de las variables:

1. Por el método de medición: Variables cuantitativas.
2. Por su naturaleza: Variables atributivas.
3. Por la posesión de la característica: Variables continuas.
4. Por el número de valores que adquieren: Variables dicotómicas.

“Programación neurolingüística” es una variable que asume dos valores:

- Presencia de Predominancia: Cuando los alumnos tienen preferencia por determinados procesos mentales.
- Ausencia de Predominancia: Cuando los alumnos no tienen preferencia por determinados procesos mentales.

“Aprendizaje estratégico” es una variable que asume dos valores:

- Valor alto: Cuando los estudiantes usan “siempre o casi siempre” o “bastantes veces” las estrategias de aprendizaje.
- Valor bajo: Cuando los estudiantes usan “algunas veces” o “nunca o casi nunca” las estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO II

EL MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

La revisión de la literatura especializada sobre la temática programación neurolingüística nos ha permitido constatar la escasa existencia de trabajos realizados en nuestro país y en el extranjero, lo cual nos indica que esta área es de reciente interés. Además, su relación con el aprendizaje estratégico aún no ha sido abordada.

Entre los estudios relacionados a la programación neurolingüística se ubicó la tesis de maestría en la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo – Brasil Titulada “Programacao Neurolingüística – transformacau e persuasao no metamodelo” 2006, en la que Regina María Azevedo concluye que cada individuo crea una representación interna o modelo del mundo, a partir de sus propias experiencias, pero esas representaciones se reflejan por medio del lenguaje que se constituye en un metamodelo conformado por dos niveles: estructura superficial y estructura profunda, con base en los postulados de Noam Chomsky.

De la misma forma en la tesis “PNL el canal de percepción preferido y su relación con el aprovechamiento escolar” 2001, de la Universidad Maya – Cancún, Jaime A. Caraveo L., aplicó un cuestionario de 20 preguntas para determinar el canal de

percepción preferido de alumnos y profesores de la licenciatura en psicología I Semestre, siendo el resultado visuales 38.08%, kinestésicos 36.00% y auditivos 25.92%. Asimismo se rechazó la hipótesis de algún conflicto de comunicación en el aula como motivo de bajo aprovechamiento escolar.

Cabe resaltar que la investigación fue de tipo no experimental, transversal y descriptiva.

En la tesis “La programación neurolingüística como estrategia de apoyo al proceso de comunicación entre el gerente educativo y los docentes de la Escuela Básica Bolivariana Carora I “ 2006 Josefina Zavarce Xiomara realizó una investigación de carácter descriptivo cuantitativo en la que los sujetos del estudio estuvieron conformados por 25 docentes de la nómina de la institución a quienes se les aplicó un instrumento tipo encuesta con escala Lickert de 34 preguntas cerradas a fin de medir las dimensiones gerencia y comunicación, tomando para ello las cinco categorías siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

Las conclusiones indican que en la institución “Carora I” la frecuencia comunicativa es baja y no satisface las necesidades de los docentes, el directivo no cumple satisfactoriamente las funciones gerenciales de la institución entre otras, lo cual a su vez permitió formular algunas recomendaciones entre las que se señala el hecho de actualizar al directivo con herramientas gerenciales modernas, poner en práctica la PNL como herramienta de apoyo y otras que fueron consideradas necesarias.

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Facultad de Psicología se encontró la Tesis “Siglo XXI: un nuevo reto para el Psicólogo educativo” de Isabel Shirakawa Tashima del año 2003, quien concluye que el psicólogo educativo debe realizar investigaciones en los nuevos enfoques psicológicos como inteligencia

emocional, inteligencias múltiples y programación neurolingüística a fin de que los resultados conlleven a elevar el nivel de comprensión del proceso educativo y proponer las estrategias necesarias para lograr niveles óptimos de aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, entre los estudios relacionados al aprendizaje estratégico se encontró en la Universidad Complutense de Madrid la Tesis “Estrategias de aprendizaje y rendimiento: un programa de entrenamiento en estrategia de procesamiento de la información” 1997 de Fernández Martín M. Poveda quien desarrolló una investigación enmarcada en el modelo teórico ejecutado por Beltrán sobre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.

Más concretamente se centró en el procesamiento de la información y en las estrategias de selección, organización y elaboración, defendiendo los postulados teóricos del aprender a aprender, aprender a pensar y aprender estratégicamente.

El objetivo de la tesis doctoral fue potenciar el aprendizaje estratégico, para ello se diseñó un programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información para estudiantes de educación secundaria.

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis: a) se producen diferencias significativas entre los grupos experimentales y de control; b) los tratamientos combinados son superiores a los individuales; c) no existen diferencias en la utilización de la EA respecto al área curricular; d) el entrenamiento en estrategias de aprendizaje favorece el rendimiento académico.

En la tesis “La formación del profesorado en la enseñanza estratégica” 1999, Badia Gagarté Antoni de la Universidad Autónoma de Barcelona, conceptualizó la noción de aprendizaje estratégico basándose tanto en aportaciones del procesamiento de información como de las teorías socioculturales.

Asimismo, realizó una propuesta de formación estratégica, basado en los resultados del análisis de los diferentes enfoques formativos. Desarrolló el análisis del impacto que tuvo un curso de formación sobre la enseñanza estratégica en la construcción de conocimiento de 8 profesores.

Se constató que la actividad formativa del curso fue mayoritariamente preconstructiva, que los docentes construyeron selectivamente los conocimientos del contenido del curso y que la aplicación a sus aulas de este conocimiento se relaciona directamente con el grado de conocimiento declarable construido.

También se evidenció que estos profesores, con mucha experiencia docente, se sitúan en una epistemología constructiva centrada en la construcción de conocimiento práctico docente.

De la misma forma en la tesis “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios” 1998 de la Universidad Oviedo, Camarero Suárez Francisco José presentó un marco conceptual sintético sobre las estrategias y estilos presentes en el aprendizaje, su evaluación, y un análisis de dichas variables en una muestra de 1174 estudiantes de las distintas especialidades de Magisterio, Informática, Matemáticas, Física y Derecho de la Universidad de Oviedo.

Las hipótesis de investigación se contrastaron en función de análisis multivariados y discriminantes para distintos factores socio académico y evolutivo de los alumnos.

Las conclusiones apuntaron a la similitud de los estilos reflexivo y teórico de aprendizaje en los alumnos universitarios, una mayor utilización de estrategias en las especialidades de Humanidades sobre las técnicas y experimentales, la relación entre el alto rendimiento y el empleo de estrategias sociales, motivacionales, de autocontrol y metacognitivas, el diferente procesamiento estratégico en el aprendizaje entre hombres y mujeres, y la relación entre la utilización de un estilo activo, estrategias de esencialización y búsqueda de aplicaciones prácticas de lo aprendido en los alumnos insertados laboralmente. Así mismo, se mostró la relación entre los distintos estilos de aprendizaje y un empleo diferencial de estrategias en cada uno de ellos.

En la Tesis “Enfoque de aprendizaje y dominancias cerebrales en alumnos de la Universidad Austral de Chile” 1998 Raúl Ernesto Salas Silva correlacionó los enfoques de aprendizaje y las dominancias cerebrales de los alumnos de pregrado, así como con el rendimiento académico.

Se investigó los estilos de aprendizaje relacionados a las dominancias cerebrales y las estrategias de aprendizaje adoptadas de acuerdo con su propia percepción, referidas a los enfoques de aprendizaje.

Se tomó una muestra de 209 estudiantes a los que se les aplicó dos instrumentos: El Questionnaire on Approach to Learning and Studying (RASI) de N. Entwistle (1993), y el Human Information Processing Survey (HIP) de P. Torrance et. al. (1984). Obteniendo como resultados: la dominancia cerebral prevalente entre los estudiantes de la UACH es la de cerebro mixto; no se dio una relación significativa entre enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales, así como no se detectó asociación

significativa entre dominancias y rendimiento académico, ni relaciones significativas entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

Además, los enfoques de aprendizaje difirieron significativamente entre sí según el sexo y la edad del estudiante y según el área de estudio en que esté inserta su carrera.

Finalmente, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Facultad de Educación se encontró la Tesis realizada por Simeón Moisés Huerta Rosales “El aprendizaje estratégico en el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación UNASAM- Huaraz. Lima 2005”, quien realizó el estudio intensivo y profundo de dos grupos como casos independientes bajo el modelo de investigación cualitativa y analizó e interpretó los datos con el método Tesh, concluyendo que a mayor empleo del aprendizaje estratégico basado en los procesos cognitivos y emocionales durante la presentación, la práctica guiada y la práctica autónoma de la estrategia ha permitido mejorar la eficiencia y eficacia del rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” de Huaraz.

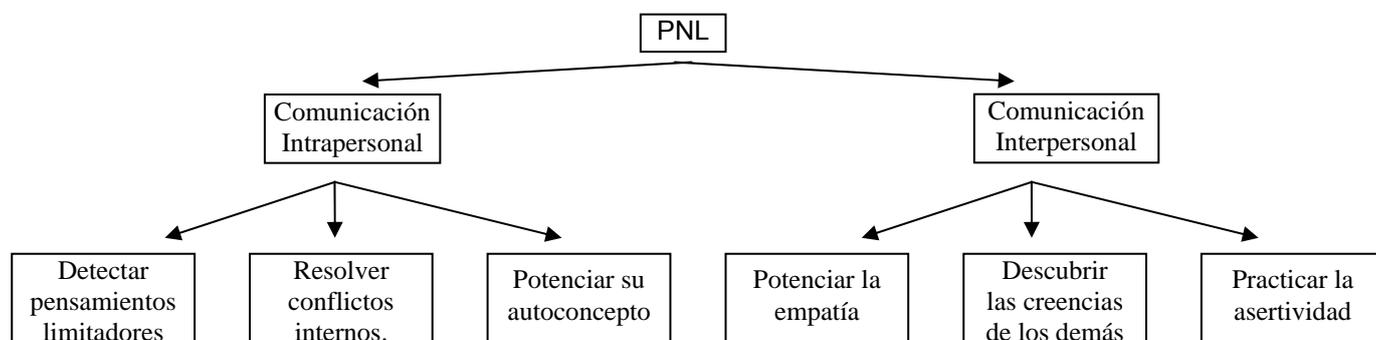
2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La programación neurolingüística (PNL) es la excelencia en la comunicación tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Es por ello que cuando una persona avanza en el dominio de las técnicas de la PNL mejora tanto en la comunicación

consigo misma, como en su relación con las personas con las que convive en los entornos que frecuenta. La red semántica muestra algunos logros que permite alcanzar.

Figura N° 1: Beneficios de la PNL



Fuente: Elaboración propia.

Richard Blander y John Grinder citados por Huerta¹, logran definir tres aspectos con respecto al término PNL:

- Programación: Se refiere al proceso de organizar los elementos de un sistema (representaciones sensoriales), para lograr resultados específicos.
- Neuro: (del griego Neurón que quiere decir nervio), representa el principio básico de que toda conducta es el resultado de los procesos neurológicos.
- Lingüística: (del Latín Lingua, que quiere decir lenguaje), indica que los procesos nerviosos están representados y organizados secuencialmente en módulos y estrategias mediante el sistema del lenguaje y comunicación.

Para Ramos², la Programación Neurolingüística es una adecuada herramienta que permite abordar la enseñanza de las habilidades propias de la educación para la paz, en general, y de la mediación escolar en particular. Es por ello que la PNL

¹ HUERTA, S., 2005: Aprendizaje Estratégico Como Enseñar a Aprender y Pensar Estratégicamente. Lima: San Marcos p.183

² RAMOS, C., 2003: Un mirar, un decir, un sentir en la Mediación Educativa. Buenos Aires: Librería Histórica. Pág.17-18

tiene un alto valor en el ámbito educativo al utilizarse como herramienta estratégica para mejorar la eficacia del proceso enseñanza – aprendizaje.

El Dr. Alder Harry y Heather Beryl³ también aportan una definición significativa respecto a la PNL al considerarla el arte y la ciencia de la excelencia humana o el estudio de la experiencia subjetiva.

La PNL constituye un arte porque el pensamiento y la experiencia subjetiva no encajan bien en el método científico. De la misma forma, la PNL es una ciencia porque intenta dar una estructura a la experiencia, y porque ha desarrollado unos principios y modelos sólidos y un lenguaje.

Por su parte, Harris⁴ precisa que cada persona percibe diferentes cosas en la PNL y se beneficia de distinta manera, dando origen a numerosas y variadas definiciones que incluyen lo siguiente:

- Una actitud que es una curiosidad insaciable sobre el ser humano con una metodología que se basa en un gran número de técnicas.
- Una guía para la mente.
- El estudio de la experiencia subjetiva.
- El estudio de la estructura de la subjetividad.
- Software para el cerebro.
- Una nueva Ciencia de la Realización.
- El estudio de la “excelencia” humana.
- La capacidad de dar lo mejor de sí con mayor frecuencia.
- Un manual para el uso estructurado de la creatividad.
- Una aventura en la experiencia.

³ ALDER, H. y HEATHER, B., 2000: PNL en solo 21 días. Una Completa Introducción con su Programa de Entrenamiento. Madrid: Edaf. Pág. 31

⁴ HARRIS, C., 2004: Los Elementos de PNL. Madrid: Edaf. Pág. 20

La programación neurolingüística es un constructo psíquico de sus creadores Grinder y Brandler, que se basa en el hecho de que el ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace mediante una serie de mapas, representaciones y modelos que generan y guían su conducta.

2.2.1.1 ORIGENES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La programación neurolingüística tiene sus orígenes en la Universidad de California, EE. UU., en la década del 70, sus creadores fueron Richard Bandler y John Grinder; el primero un matemático y estudiante de psicología, el segundo profesor de lingüística.

Aunque el término “neuro-lingüística” fue acuñado mucho antes por Korzybsky, apareciendo por primera vez en 1933 en su libro “Science and Sanity. Bandler y Grinder se preguntaron la razón de que determinadas personas tuvieran un éxito relevante en su profesión y, en cambio muchas otras personas, con la misma preparación, no pasarán del nivel de un modesto aprendiz.

Seleccionaron personas con excelencia en sus actividades, tal como señala Serrat⁵.

- Fritz Perls, el psicoterapeuta creador de la terapia Gestalt
- Virginia Satir, la psiquiatra familiar creadora de cursos para superar los conflictos familiares.
- Milton Erickson , el más prestigioso hipnoterapeuta del Siglo XX

⁵ SERRAT, A., 2005: PNL para docentes Mejora tus conocimientos y tus relaciones. Barcelona: Graó. Pág.14.

Luego de un proceso de observación sistemática a estas tres personas, descubrieron que tenían patrones personales específicos compuestos de pensamientos, sentimientos y conductas, que son la base del rendimiento.

De esta forma llegaron a tener un primer embrión de la PNL que con el transcurrir del tiempo fueron perfeccionando.

La PNL fue desde sus inicios fundamentalmente práctica antes que teórica. Para Harris⁶ lo que hace que la PNL sea particularmente efectiva es su capacidad para descomponer una actuación en elementos muy pequeños y tener en cuenta los procesos “internos” como los pensamientos y sentimientos, así como la conducta “externa” cuando se ayuda a otras personas a aprender y evolucionar.

2.2.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La PNL posee las siguientes características específicas:

- Se basa en un enfoque holístico, puesto que, considera que todas las partes de una persona están relacionadas entre sí y, por lo tanto, los cambios de una parte se reflejan en todos los demás.
- Trabaja con micro detalles, a pesar de su punto de vista holístico, se ocupa de los pequeños detalles a fin de lograr más efectividad.
- Se basa en la competencia y en la formación de modelos. La base de la PNL es el “Modelado”, en especial la “formación de modelos” de las personas que son efectivas, a fin de enseñar a otras a actuar de un modo similar. También la PNL centra su interés en las habilidades y capacidades individuales.

⁶ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 24

- Se centra en los procesos mentales. La PNL se ocupa en gran medida de cómo los pensamientos influyen en el rendimiento de las personas, por ello ofrece estrategias para modificar los patrones mentales y así mejorar la vida de las personas.
- Utiliza patrones de lenguaje específicos. La PNL proporciona técnicas sólidas para relacionarse con otras personas y así producir cambios sustanciales.
- Trabaja con la mente consciente e inconsciente. El estado de conciencia generalmente es reconocible como el conocimiento de uno mismo o de los elementos del entorno. Por otro lado, el término “inconsciente” describe procesos mentales que están fuera de la conciencia, y que ejercen poderosa influencia en las actitudes y en la conducta.
- Sus procesos y resultados son rápidos, debido a que el cerebro trabaja y aprende rápidamente.
- Tiene un enfoque neutral, ya que existen muchas formas de utilizar la PNL, tantas como las personas que trabajan con ella.
- Es respetuosa, debido a que se presta atención a las necesidades y deseos de la persona con la que se trabaja y se tiene en cuenta su punto de vista, su situación y sus ideas acerca de lo que es deseable de acuerdo a una situación dada.

Según Sambrano, citada por Huerta⁷, las características de la PNL son:

- La PNL tiene la habilidad de ayudar al ser humano a crecer, trayendo como resultado una mejor calidad de vida.

⁷ HUERTA, S., 2005: Ob. Cit. Pág.184-185

- Presenta un enfoque práctico y potente para lograr cambios personales debido a que posee una serie de técnicas que se asocian entre sí para lograr una conducta que se requiere adquirir.
- Se concibe como una poderosa herramienta de comunicación, influencia y persuasión, puesto que, a través del proceso de comunicación se puede dirigir el cerebro para lograr resultados óptimos.
- Es esencialmente un modelado. Los especialistas que desarrollaron la PNL estudiaron a quienes hacían las cosas de manera excelente, encontraron cual era su fórmula y proporcionaron los medios para repetir la experiencia.
- La PNL es una actitud. La actitud de “voy a lograrlo”, con unas enormes ganas indetenibles.
- Va más allá de un simple conjunto de herramientas. se origina a partir de la lingüística, la terapia gestalt, la semántica general, análisis transaccional, dominio corporal, cognitivo y emocional.

2.2.1.3 APLICACIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La PNL se aplica en tres amplias áreas; crecimiento personal, relaciones sociales y situaciones laborales.

Para Serrat⁸, la PNL tiene diversas aplicaciones, entre las que pueden tener más interés para nosotros encontramos:

- Terapéuticas y educativas: para gestionar la ansiedad, el estrés, las fobias, la falta de autoestima, los cambios de creencias, etc.
- Organizativas: la motivación, los conflictos, la comunicación, las negociaciones, la persuasión, los problemas de relación, etc.

⁸ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 14

La aplicación de la PNL en el campo educativo constituye una revolución porque pretende mejorar la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes, optimizar el liderazgo ejercido por el docente, mejorar la autoestima, la mediación y la negociación, resolver positivamente los conflictos, etc. Por su parte Sambrano, citada por Huerta⁹, describe los siguientes principios básicos de la PNL en educación:

- El docente es capaz de generar en sus alumnos, estados mentales que les permitan una comunicación eficaz.
- El docente aprende cada vez más a observar y a escuchar a sus alumnos, de manera que pueda entender el proceso de aprendizaje peculiar de cada uno de ellos y así optimizar su trabajo.
- El docente flexible, es decir, el que tenga más variedad de recursos, es el que puede llegar con más facilidad a sus alumnos.
- El docente aprende que cuando no juzga ni valora negativamente a un alumno, independientemente de la conducta que observe en él y la opinión que pueda formarse acerca de ella, puede penetrar mejor en su “mapa” y entenderlo con más claridad. Es capaz de retroalimentar la actuación de cada uno de los alumnos.
- El docente que entiende a los modelos del mundo de cada alumno, también podrá ser entendido, por lo tanto, la relación será fluida y el aprendizaje más eficiente.
- El docente es capaz de estimular la búsqueda de estados de excelencia, formando una actitud positiva hacia la meta. Por ejemplo cuando se mentaliza el “sí se puede”.

⁹ HUERTA, S., 2005: Ob. Cit. Pág. 186

2.2.1.4 PRINCIPIOS GENERALES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La PNL ha adoptado como principios generales determinadas ideas y conceptos, que a veces se llaman supuestos de partida o presuposiciones.

Son afirmaciones que no necesariamente deben ser verdaderas; pero, que se emplean como presunciones que influyen en gran medida la conducta y las respuestas de quienes utilizan la PNL.

No existe ningún canon establecido de estos supuestos de partida. Algunos plantean media docena y otros más de dos docenas, debido a que abarcan diversas versiones y escuelas de pensamiento de la PNL.

Un programa de entrenamiento aceptado internacionalmente comprende 21 supuestos de partida que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El mapa no es el territorio. Las percepciones de las personas se caracterizan por ser subjetivas, lo que se percibe es selectivo y no un examen de la realidad completo ni necesariamente verdadero.
- Todas las personas vemos y reaccionamos de acuerdo con nuestros propios “mapas del mundo”. Un mapa personal comprende las redes neuronales que el cerebro se ha formado en el transcurso de la vida por procesos electroquímicos. La historia personal única constituye un filtro sobre los millares de experiencias sensoriales.
- Las personas crean su propia experiencia. Aquello en lo que más se piensa sucede en la realidad, entonces el ser humano es capaz de crear subjetivamente o interiormente su propia experiencia objetiva o exterior.

- La persona no es su conducta. Existe una diferencia sustancial entre conducta e identidad, en la medida que la identidad posee un carácter complejo y polifacético, mientras que la conducta tiene características transitorias en cada momento.
- El significado de una comunicación es la respuesta que recibe. La percepción del receptor es la que determina la efectividad de una interacción del emisor. Por lo tanto, una comunicación eficaz tiene que enfocarse en la respuesta que produce.
- La experiencia tiene una estructura. La PNL permite concebir una experiencia subjetiva basada en una estructura, haciendo factible que una persona domine su experiencia subjetiva.
- Toda conducta tiene una intención positiva. Todo lo que hace el ser humano es con un propósito definido. De la misma forma, todo acto tiene una intención positiva, al menos para la persona que lo realiza.
- La mente y el cuerpo forman parte de un mismo sistema y se afectan mutuamente.
- Las personas al tomar decisiones eligen las mejores opciones que tienen a su alcance. Pero, solo podemos decidir entre las opciones dentro de nuestro conocimiento y de nuestros recursos presentes.
- Las personas funcionan perfectamente. El sistema neurofisiológico humano funciona como un recurso verdaderamente impresionante. Pero, el sistema no distingue entre una *intención consciente* y una *intención inconsciente*, solo necesita una meta o propósito.
- No hay fracasos, solo realimentación. En el proceso de aprendizaje el “no hacerlo bien” no constituye un fracaso; si no se obtiene el efecto deseado, por lo menos, se adquirirá una información útil que servirá de realimentación.

- La resistencia en un proceso comunicativo puede ser señal de falta de reflejo. La resistencia en una conversación es un indicio de que se debe aplicar más “reflejo”, es decir, acompañar en forma continua para construir un mejor “rapport”, que es igual a la capacidad de llevarse bien con los demás.
- Aprender es vivir, por ello no podemos dejar de aprender. El aprendizaje no se limita al aula, porque aprender significa sobrevivir y conseguir nuestros deseos en un contexto muchas veces adverso.
- Todos los problemas tienen su solución. Si una persona cree que existe la solución de un problema, entonces tendrá mayores posibilidades de encontrarla. Todo problema es en sí mismo un escalón hacia el próximo destino que construye una persona.
- Yo controlo mi mente, y, por lo tanto, mis recuerdos. Toda persona puede controlar lo que hace y lo que consigue, ejercer control en su presente y en su futuro, con independencia del pasado para alcanzar la eficiencia.
- Sea lo que sea lo que usted *crea ser*, siempre es algo más.
 La capacidad mental de una persona no tiene por qué disiparse en pensamientos discapacitadores, porque se posee un *potencial infinito* y es una *realidad neurológica*.
- Si una persona puede hacer algo, cualquiera puede hacerlo.
 Esto significa que si alguien puede hacer algo entonces, potencialmente todos podrían hacerlo en circunstancias adecuadas, siendo indispensable dilucidar las estrategias de éxito para imitarlas.
- Es mejor tener opciones que no tenerlas. Si una persona tiene tres o más opciones, entonces obtendrá mayor control sobre los resultados esperados.
- El cambio puede ser rápido y fácil. Es factible el cambio de una persona si se aborda el nivel neurológico adecuado.

- La persona dotada de mayor flexibilidad controlará el sistema. Controlar el sistema significa controlar el *resultado* y *encaminarse al éxito*. La clave es la flexibilidad, porque si se modifica la forma de hacer las cosas hasta obtener el resultado esperado, será más probable conseguirlo que si se persiste en mantener una conducta que no permite llegar al objetivo deseado.
- Las personas tienen todos los recursos que necesitan para producir el cambio y el éxito. Solo hace falta identificar los recursos interiores y usarlos para lograr el cambio en sí mismas y en las demás.
- Las personas no pueden dejar de responder. Una persona siempre responde de algún modo ante una conducta, ante un suceso o ante cualquier entrada de datos sensoriales.

Por su parte Serrat, organiza algunas suposiciones en las que se fundamenta la PNL a través del siguiente cuadro:

Cuadro N° 1: Las presuposiciones de la PNL

Presuposiciones o Creencias	Ejemplos
Todo comportamiento tiene una intención positiva para la persona que lo lleva a cabo.	La conducta disruptiva de un alumno en clase persigue llamar la atención.
Toda persona selecciona la mejor alternativa entre las disponibles.	El profesor que solo encuentra defectos en la jornada de puertas abiertas que hemos llevado a cabo en el centro educativo; cree que su aportación ayudará a mejorar la calidad.
Un comportamiento sólo tiene sentido en el contexto donde tiene lugar.	Una profesora habitualmente hostil en los claustros mantiene una actitud altamente cariñosa con sus alumnos y alumnas.
La forma más eficaz de conseguir cambios de comportamiento consiste en proporcionar nuevas	Hacer notar al alumnado que mediante el diálogo podemos conseguir los mismos objetivos que

vías de actuación, dar nuevas opciones.	mediante la agresividad, con unas consecuencias mucho más agradables.
La calidad de la comunicación es la respuesta que se obtiene.	Si después de una reunión con las familias de los alumnos y alumnas de un determinado nivel educativo no se ha conseguido que los padres conozcan el plan anual, la calidad de la comunicación ha sido mediocre.
Si haces siempre lo mismo, obtendrás los mismos resultados. Si lo que haces no funciona, prueba alguna otra cosa.	Si con un grupo determinado de alumnos aplicamos una determinada estrategia sin resultado positivo, será necesario aplicar otros métodos para alcanzar los objetivos previstos.
No existen los fracasos, tan sólo los resultados.	En el control de ortografía que he realizado esta mañana a los alumnos del 3 ^{ro} "B" ha habido un 52% de alumnos con más de seis faltas. Eso no es un fracaso, tan solo es un resultado.
No podemos percibir la realidad del mundo que nos envuelve, únicamente nos hacemos películas o mapas de lo que pasa a nuestro alrededor.	La Tutora de una clase percibe "un mapa" de la misma que está condicionado por diversos aspectos, como: sus experiencias anteriores, sus creencias, sus valores, etc. Todo ello distorsiona su visión sobre la realidad de la clase
Cada persona tiene dentro de sí todos los recursos que necesita para conseguir los objetivos realistas que se proponga en la vida.	La gran mayoría de nuestros alumnos y alumnas tienen recursos suficientes para conseguir las capacidades mínimas de la etapa educativa que cursan.
Los pensamientos y las palabras tienen poder.	La creencia de que "con el jefe de estudios del centro es muy difícil entenderse" contamina la comunicación que tengo con él.

Fuente: Serrat¹⁰

2.2.1.5 ESTRUCTURAS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

Las estructuras constituyen los enfoques conceptuales más amplios de la PNL.

A. ORDEN EXPERIENCIAL

¹⁰ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 17-18.

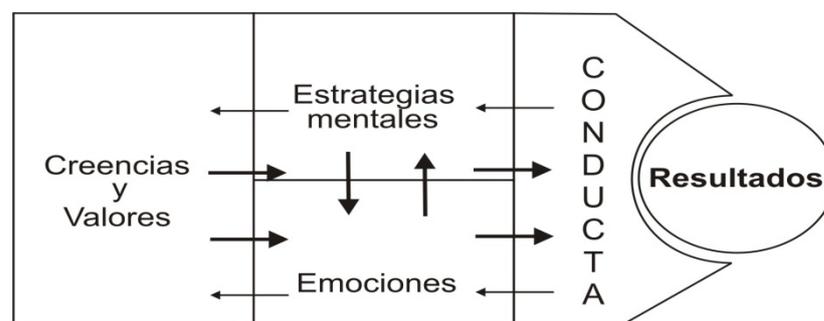
El orden experiencial fue desarrollado por David Gordon de EE. UU. y Graham Dawes del Reino Unido como un proyecto conjunto que se inició en 1987 y que aún se sigue perfeccionando.

Ambos crearon una estructura que permite analizar el sistema del rendimiento eficaz, haciendo factible comprender lo que puede ofrecer la PNL. El conjunto esencialmente tiene dos aplicaciones: cambio personal y modelado y perfeccionamiento del rendimiento.

La estructura presenta cinco elementos que contribuyen al rendimiento: resultados, conducta, estrategias mentales, emociones y creencias. Es un sistema completo, porque los elementos “internos” de pensamientos y sentimientos afectan la conducta “externa”, y ésta afecta los resultados alcanzados.

El diagrama propuesto por Harris¹¹, representa las relaciones entre los elementos e indica por el tamaño de las flechas el grado de influencia que cada uno ejerce sobre el otro.

Figura N° 2: Elementos que influyen en el rendimiento eficaz



¹¹ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág.78

Como se observa en el diagrama, el impacto que ejercen los pensamientos y los sentimientos sobre la conducta es mayor que el efecto de la conducta sobre los pensamientos y los sentimientos.

Asimismo, las creencias ejercen mayor impacto sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de lo que cualquiera de estos tres tiene sobre las creencias en cualquier momento dado.

El contexto es muy importante, los elementos de la estructura pueden variar según la situación. Por ejemplo, un estudiante puede tener un tipo de conducta en la universidad (un contexto) y otro diferente en casa (diferente contexto). Incluso en un mismo contexto distintos individuos pueden diferir respecto a sus pensamientos, sentimientos, conductas y objetivos.

La estructura muestra con claridad que, si se utilizan las mismas formas de pensamiento y de conducta, entonces se obtienen los mismos resultados, pero si se incluyen cambios en estas áreas, entonces las personas pueden desarrollarse y progresar.

B. NIVELES NEUROLÓGICOS

También recibe la denominación de niveles lógicos de pensamiento. Enfoque desarrollado por Robert Dilts, en base al trabajo desplegado por Gregory Bateson, quien identificó cuatro niveles de aprendizaje y cambio.

La estructura consta de seis niveles dispuestos en forma ascendente, de tal forma que la función de un nivel es la de presentar un mayor grado de complejidad que los niveles inferiores.

a. Nivel 1. El Entorno

En término general aplicado a un estudiante, el entorno se refiere a los espacios físicos que el alumno o la alumna frecuenta y, también, a las personas que allí encuentra. Por lo tanto, se refiere al entorno familiar, al entorno educativo, al entorno social, entre otros.

b. Nivel 2. La Conducta

Se refiere a toda acción y reacción que lleva a cabo una persona en el entorno donde se encuentra.

En el ámbito educativo, las conductas o situaciones de enseñanza – aprendizaje constituyen el componente esencial de la motivación y el docente como mediador ha de saber plantearlas para conseguir los objetivos propuestos.

Para Serrat¹², si una determinada conducta se manifiesta consistente a través del tiempo y de las diversas situaciones, entonces es factible hablar de una actitud.

En consecuencia, plantea cinco grandes tipos de actitudes:

- Proactiva: Corresponde a la persona altamente motivada para conseguir sus objetivos. Además, es capaz de contagiar su entusiasmo y aplicar estrategias para solucionar los problemas.

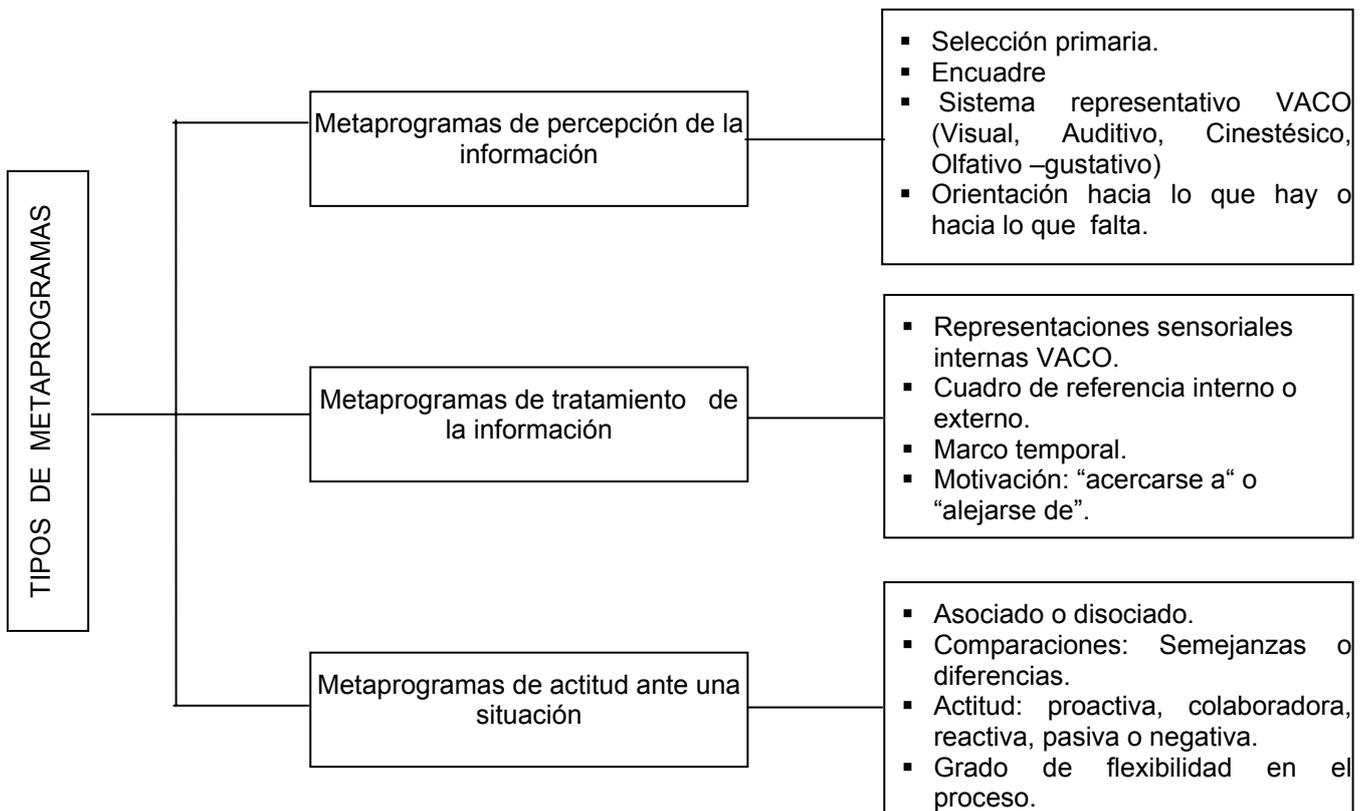
¹² SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 36

- Colaboradora: Corresponde a la persona siempre dispuesta a prestar su ayuda para conseguir los objetivos trazados.
- Reactiva: Corresponde a una persona que hace el trabajo lo mejor que sabe pero que, habitualmente, espera que le den las indicaciones precisas sin demostrar iniciativa.
- Pasiva: Corresponde a la persona que aplica la ley del mínimo esfuerzo a su trabajo y prefiere que los demás lleven a cabo las tareas.
- Negativa: Corresponde a la persona que siempre encuentra defectos a todo lo que se hace o propone.

c. Nivel 3. La Capacidad

La capacidad es la aptitud o la habilidad para alguna cosa. Por ejemplo la capacidad de escuchar, de empatizar, de identificar las emociones de los demás, etc.

Figura N° 3: Tipos de metaprogramas



d. Nivel 4. La Creencia

La creencia permite responder a la pregunta ¿Por qué una persona hace determinadas cosas? Toda creencia que posee una persona supone una afirmación respecto a su interpretación del mundo y sobre sí misma.

Este nivel incluye el sistema de valores, los criterios y los metaprogramas, que determinan qué pueden o no hacer las personas. Es necesario precisar que los metaprogramas son procesos mentales que se utilizan para organizar y estructurar las informaciones que provienen del mundo exterior.

Contribuyen a establecer la coherencia entre la información recibida y el conjunto de valores, criterios y creencias de las personas, aunque también distorsionan la realidad en función a intereses personales.

e. Nivel 5. La Identidad

La identidad se descubre al responder a las preguntas:

¿Quién soy yo? Y ¿Cuál es mi misión?

La identidad de una persona está relacionada con los valores que prioriza y con las creencias que alberga.

Una persona que tenga por valores preferentes la honestidad y la justicia es muy diferente a otra que tenga como valores fundamentales el éxito y la riqueza.

f. Nivel 6. La Espiritualidad.

La espiritualidad refleja las razones por las que una persona hace algo, incluyendo familia y comunidad, lo que existe más allá de sí mismo.

El siguiente diagrama muestra los primeros cinco niveles en un triángulo y el nivel superior es un triángulo invertido.

Figura N° 4: Niveles lógicos de pensamiento



Fuente: Harris¹³

C. LÍNEAS DE TIEMPO

Esta es una estructura conceptual que se ocupa de cómo las personas se perciben a sí mismas en relación con el tiempo y muestra que almacenan información basada en el tiempo de diferentes formas.

¹³ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 80

Además, las personas “reorganizan” el tiempo de diferentes modos y reaccionan frente al tiempo de distintas maneras. Por ejemplo, si una persona en su auto no puede avanzar por el tráfico, entonces el tiempo parece pasar muy lentamente; pero si una persona se está divirtiendo, entonces parece que el tiempo pasa rápidamente. Por lo tanto, el tiempo no es un concepto fijo, sino que varía de acuerdo con nuestra percepción de él.

La PNL permite a las personas visualizar el futuro y el pasado, así es posible aclarar los propios sentimientos sobre ciertos sucesos y situaciones. Cuando la persona se sumerge en dichos sucesos puede valorarlos desde un punto de vista diferente y aprender sobre sus propias reacciones a fin de realizar los cambios pertinentes.

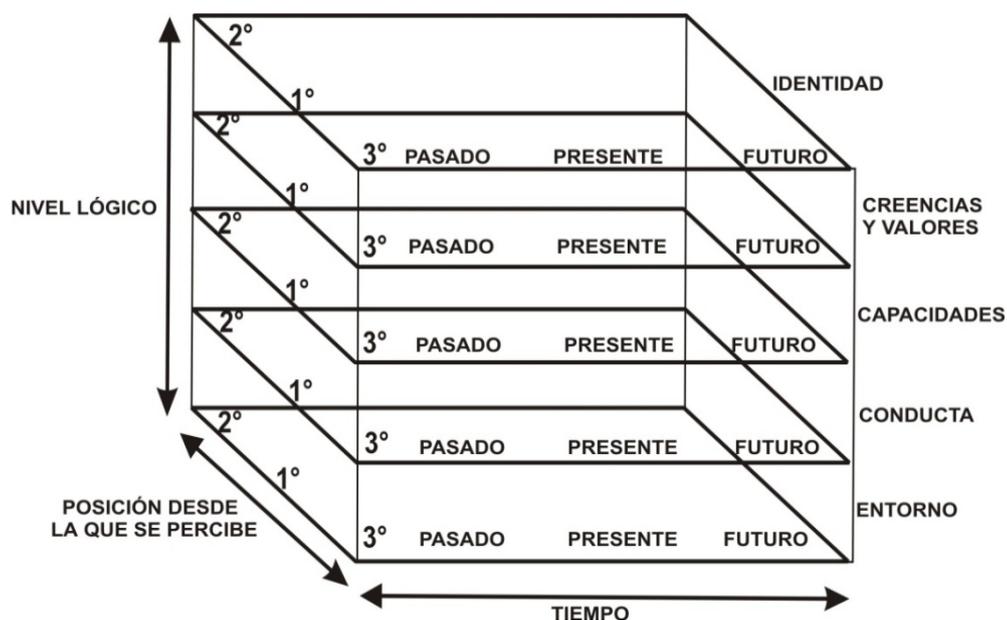
D. TEORÍA DEL CAMPO UNIFICADO.

Robert Dilts citado por Harris (2004) señaló “La Programación Neurolingüística comenzó siendo una teoría del campo unificado – una estructura operativa que sintetizaba los campos de la neurología, la lingüística y la inteligencia artificial”.

El avance progresivo de la PNL desencadenó el alejamiento del modelo sistémico, pero Robert Dilts ha logrado integrar el campo total de la PNL en una estructura constituida por tres elementos: niveles de funcionamiento, tiempo y perspectiva.

La estructura integradora de Dilts permite comprender el rendimiento humano y ayudar a las personas para alcanzar los objetivos y el éxito.

Figura N° 5: Estructura integradora de la PNL



Fuente: Harris¹⁴

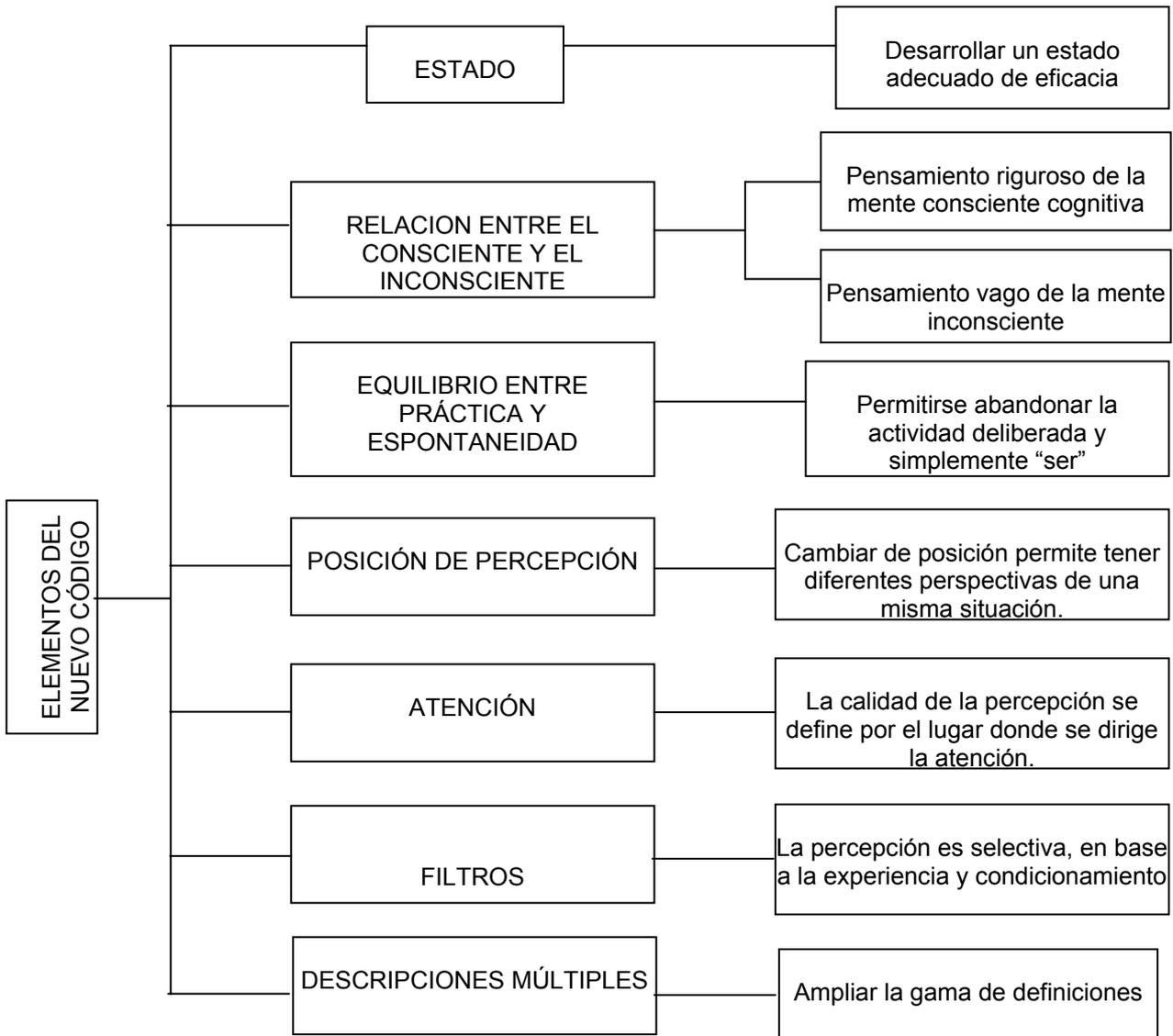
E. PNL DE NUEVO CÓDIGO

El nuevo código es un modo holístico de acercarse al potencial humano, resultado del trabajo realizado por Carlos Castaneda, Gregory Bateson, Grinder y Judith De Lozier. El enfoque del Nuevo Código enseña que el cuerpo tiene su propia sabiduría innata y que, si se lo escucha es posible obtener una excelente información sobre cuál es o no es la acción adecuada.

Grinder y De Lozier establecieron que el Nuevo Código contenía los siguientes elementos:

¹⁴ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág.83

Figura N° 6: Elementos del Nuevo Código



Fuente: Harris¹⁵

F. PNL SISTÉMICA

El enfoque sistémico aborda las relaciones e interacciones de la PNL, en lugar de aislar sus componentes y observarlos como unidades separadas. Evidencia que el conjunto es más que la suma de sus partes y que una parte del sistema puede influir sobre otra, o interactuar con ella.

¹⁵ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 87-89

2.2.1.6 MODELOS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

Para Harris¹⁶, un modelo se puede describir como una representación de un sistema o proceso; una representación que muestra las partes componentes y la forma en que se relacionan entre sí.

El término “modelar” se utiliza con frecuencia en PNL, constituyendo el proceso por el cual una persona analiza y/o copia la forma de ser, la conducta, el pensamiento o la reacción de otra persona.

El modelado en la PNL puede ser de dos tipos. El primer tipo de modelado se denomina “Identificación de Trance Profundo”, debido a que la persona absorbe las características de otra invirtiendo tiempo en la observación y asimilación de la conducta y una total concentración que con frecuencia es inconsciente.

El segundo tipo de modelado es el Modelado de estrategias. Es un proceso que implica una exploración consciente de los elementos incluidos en el rendimiento de una persona; este análisis puede ser tan detallado como sea necesario.

No es necesario modelar absolutamente todo lo que hace la persona que sirve de modelo, sólo los elementos que marcan la diferencia entre un rendimiento medio y un rendimiento excelente.

¹⁶ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 90

A. RESULTADOS BIEN MODELADOS.

Es un modelo de la PNL que se ocupa de establecer los objetivos. En el trabajo de la PNL constituye el punto de arranque, y es vital en la consecución de un resultado claro y deseado.

Existen diversos elementos para el modelo de “Buen Modelado”, siendo los más comunes:

- Expresar lo que se desea de un modo positivo. Si se expresan los objetivos en forma negativa, entonces es extremadamente difícil intentar conseguir una meta.
- Pensar en el contexto donde se situará lo que quiere conseguir. Es preciso definir dónde, cuándo y cómo se desea aplicar el objetivo.
- Luchar por conseguir el nivel apropiado de resultados.
- Reflexionar en las ventajas y en las desventajas. Al reflexionar sobre el objetivo se debe considerar que introducir un cambio puede producir consecuencias negativas en la situación actual.
- Tener en cuenta la ecología o las circunstancias que rodean el objetivo. El término ecología en la PNL supone que las decisiones o los cambios son adecuados. Es indispensable considerar la viabilidad, así como las normas, tradiciones culturales, creencias y actitudes de las personas involucradas.
- Ser capaz de medir los resultados. Si la persona no sabe cómo evaluar los resultados de su esfuerzo, entonces le será difícil fijar un objetivo eficaz.
- Evaluar el grado de control que usted posee. Con frecuencia las personas aspiran cosas que escapan a su control, porque dependen de los demás.

- Reunir los recursos necesarios. Los recursos más obvios son el dinero y el equipo. La PNL incluye recursos como: las habilidades personales y la experiencia, las actitudes y opiniones personales, la seguridad, la motivación y elementos similares intelectuales y emocionales.
- Conocerse a sí mismo. El autoconcepto y los valores personales son muy importantes para conseguir un objetivo.

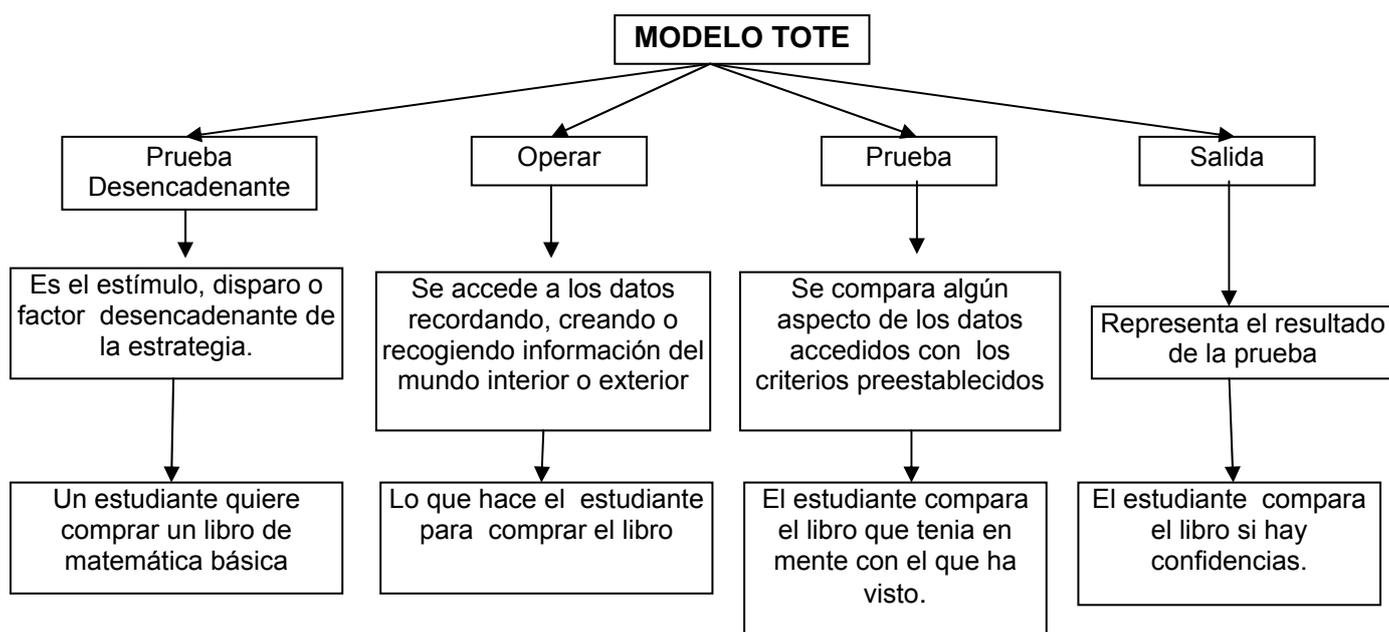
B. EL MODELO TOTE

El modelo fue desarrollado por George Miller, Eugene Galanter y Karl Pribram. Es así que la PNL ha adoptado un modelo que se usa en informática, como guía para elucidar estrategias que conduzcan al éxito.

Las letras TOTE corresponden a las siguientes iniciales inglesas:

- Test / Trigger (Prueba / desencadenante)
- Operate (Operar)
- Test (Prueba)
- Exit (Salida)

Figura N° 7: Elementos del Modelo Tote

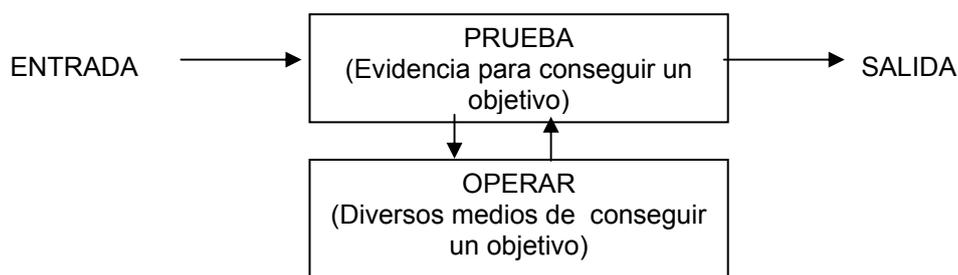


Fuente: Elaborado en base a Alder y Heather¹⁷

El TOTE permite a las personas realizar un proceso de evaluación y ser más flexibles con el fin de conseguir mejores resultados.

El diagrama muestra el proceso en acción.

Figura N° 8: Ejecución del Modelo Tote



El ciclo de "Prueba → Operar" se puede repetir tantas veces como sea necesario para alcanzar el resultado.

Fuente: Harris¹⁸

¹⁷ ALDER, H. y HEATHER, B. 2000: Ob. Cit. Pág. 306-307

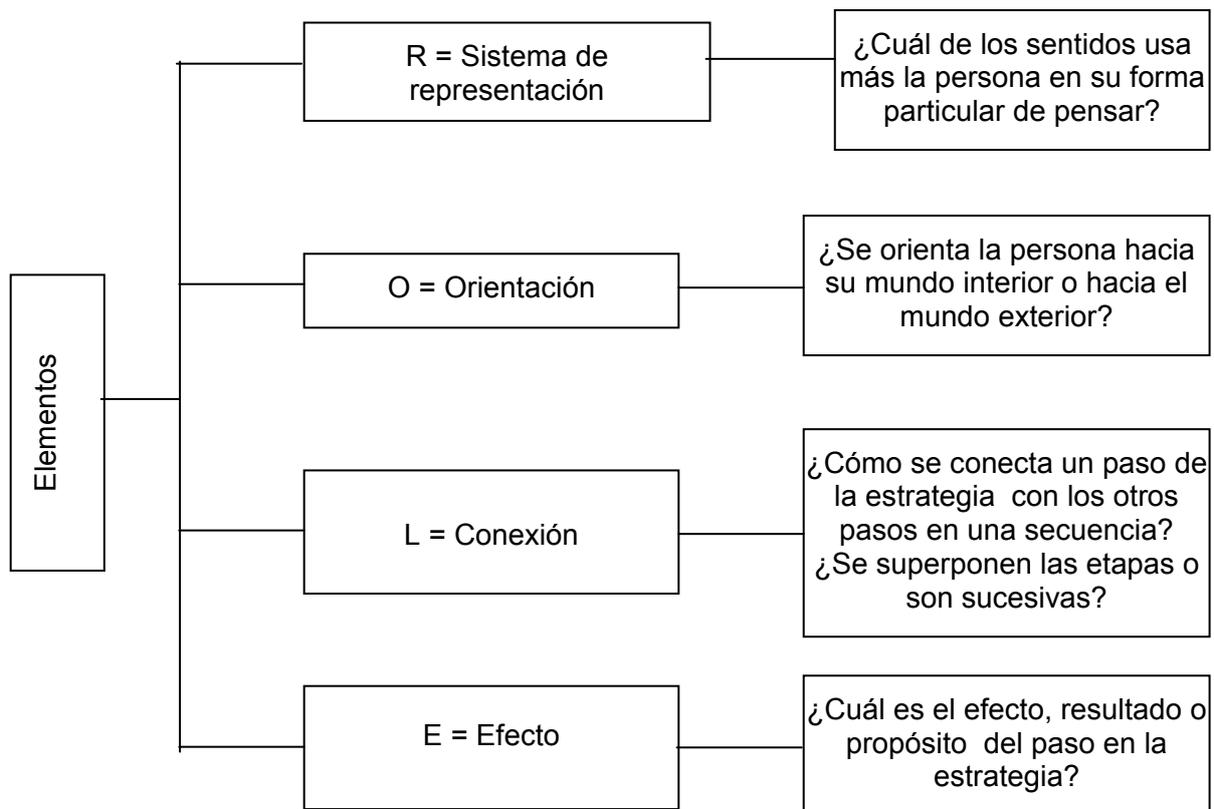
¹⁸ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 93

C. EL MODELO ROLE

Este modelo fue desarrollado por Robert Dilts, contribuye a identificar cómo piensan las personas y por ende cómo se comportan.

El modelo permite configurar la experiencia de pensamiento de una persona para mejorar la creatividad y la efectividad.

Figura N° 9: Elementos del Modelo Role



Fuente: Elaborado en base a Harris¹⁹

Para Serrat²⁰, las formas como recogemos, almacenamos y codificamos la información en nuestra mente se conocen con el nombre de sistemas representativos.

¹⁹ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 94

²⁰ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 26

Los tres sistemas representativos primarios son:

- El sistema visual (V), corresponde a las personas que retienen con gran facilidad las imágenes que ven.
- El sistema auditivo (A), corresponde a las personas que recuerdan con suma facilidad expresiones y tonos de voz que han oído anteriormente.
- El sistema de tacto o cinestésico (C) corresponde a las personas que son muy hábiles con el sentido del tacto y que traducen con facilidad a emociones lo que acontece en su vida.

Los sistemas representativos secundarios están constituidos por el sentido del gusto y el sentido del olfato.

Aunque toda persona utiliza todos los sistemas representativos, dispone normalmente de un sistema representativo preferente.

Por otra parte Alder y Heather ²¹ consideran un cuarto sistema representativo, el auditivo digital (AD): el dialogo interior que es llamado a veces “hablar con uno mismo”.

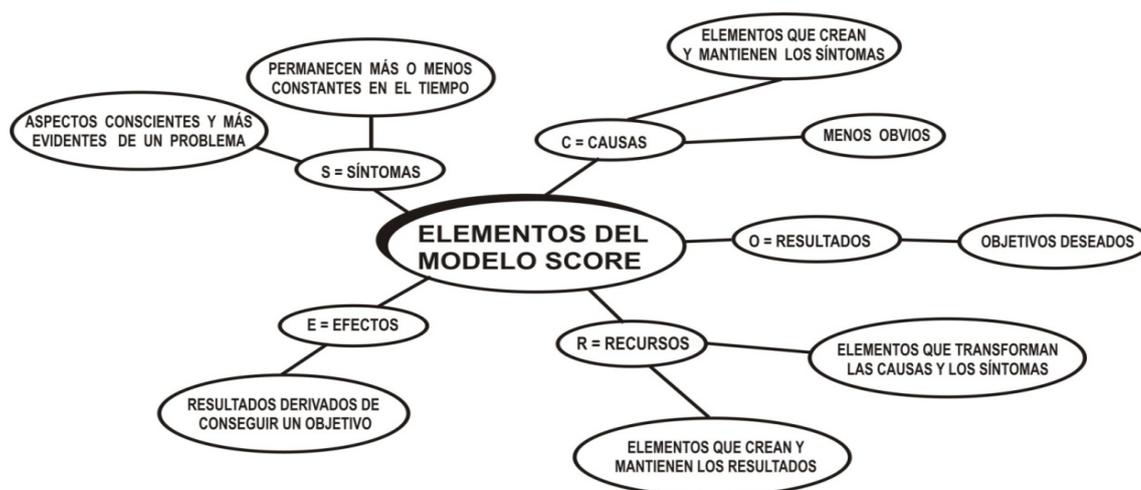
D. EL MODELO SCORE

El modelo fue desarrollado por Robert Dilts y Todd Epstein, entre los años 1987 y 1991, este modelo se centra en resolver creativamente los problemas, a través de un proceso constituido por elementos.

El esquema muestra los cinco elementos que se unirán entre sí a fin de alcanzar soluciones.

²¹ ALDER, H. y HEATHER, B. 2000: Ob. Cit. Pág. 135

Figura N° 10: Componentes del Modelo Score



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a Serrat²² la estrategia SCRORE resulta de una extraordinaria eficacia para abordar multitud de problemas docentes. Incluye en la denominación del modelo una R, porque hace alusión a las repercusiones que tendría de continuar el problema.

E. EL META - MODELO

El Meta – Modelo es un modelo de lenguaje importante de la PNL, desarrollado por Richard Bandler y Jhon Grinder a partir del trabajo realizado por Virginia Satir, destacada psicoterapeuta familiar.

Para Harris²³, se lo denomina de ese modo porque se ocupa de una representación (palabras) que se emplea para investigar otra representación (experiencia) que está más allá de las palabras.

El modelo plantea que el lenguaje es una demostración externa de la experiencia interna y que posee una estructura, constituida de palabras que

²² SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 98

²³ HARRIS, C., 2004: Ob Cit. Pág. 95

conforman la “estructura superficial” y representan la experiencia en sí misma denominada “estructura profunda”. Se crea la estructura superficial desde la estructura profunda a base de borrar o suprimir, distorsionar y generalizar continuamente el lenguaje, para hacer salir a la superficie diversos niveles del significado.

A partir de estas consideraciones, las personas no siempre dicen exacta o completamente lo que quieren decir, sino que omiten cosas, las modifican o las transforman en categorías amplias en vez de temas específicos. Por lo tanto, el Meta – Modelo proporciona reacciones normalizadas o preguntas que contribuyen a elucidar el significado más profundo. Algunos ejemplos de cómo funciona el modelo son los siguientes:

Afirmación: Me fue muy bien en el examen de Inglés Básico I.

Pregunta del Meta – Modelo: ¿Qué quieres decir con “muy bien”?

Objetivo: Aclarar el nivel de rendimiento.

Afirmación: No está bien copiar en los exámenes.

Pregunta del Meta – Modelo: ¿Quién lo dice?

Objetivo: Descubrir de dónde provienen las ideas de una persona respecto a la honestidad.

El Meta – Modelo permite lograr la precisión, la claridad y comprensión mutua.

Para Alder y Heather²⁴, utilizando el planteamiento del Meta – Modelo, se puede identificar y recuperar el significado, e influir, además, sobre la conducta.

²⁴ ALDER, H. y HEATHER, B. 2000: Ob. Cit. Pág. 222

F. EL MODELO MILTON

El modelo Milton está constituido de una serie de pautas de lenguaje elaborados por Richard Bandler y Jhon Grinder, a partir de la obra realizada por el destacado hipnoterapeuta Milton Erickson.

El modelo Milton se caracteriza por la generalización, la ambigüedad, el lenguaje indirecto y la sugestión. El no ser específico permite el uso de la imaginación, conduciendo al pensamiento creativo y a la mente inconsciente.

Al apelar al inconsciente, el lenguaje puede saltarse las objeciones y obstáculos racionales que dificultan la comunicación.

Algunas de las pautas más populares son:

- La causación. Se asume de que una cosa sucede como consecuencia de otra. Por ejemplo, “El bullicio me desconcentra”, “Él me está conduciendo a la actuación” y “Las baladas me conmueven”. La causación tiene una dimensión temporal.
- Equivalencia compleja. Consiste en que dos cosas tienen significados equivalentes; por ejemplo: “Llevas horas enteras estudiando, debes de estar cansado” y “Ella debe de ser hábil, le dieron un sobresaliente”.
- Los cuantificadores universales. Son un conjunto de palabras que tienen un carácter universal o absoluto. Así tenemos: “todo”, “todos”, “ninguno”, “nada”, “nadie”, “nunca”, “jamás”. Por ejemplo: “Nunca valoras el trabajo que presento” y “Todos los estudiantes universitarios son estudiosos”.
- Los presupuestos. Son los equivalentes lingüísticos de los supuestos. Por ejemplo:
“Cuando reflexione más sobre el tema, estaré de acuerdo”.
Se supone que la persona ya realizó un proceso de reflexión.

“Eres tan ociosa como Clara”. Se supone que Clara es ociosa.

Para Alder y Heather²⁵, este tipo de lenguaje tiende a relajar al oyente, anima el pensamiento creativo e influye a un nivel mucho más profundo que el lenguaje concreto, más racional.

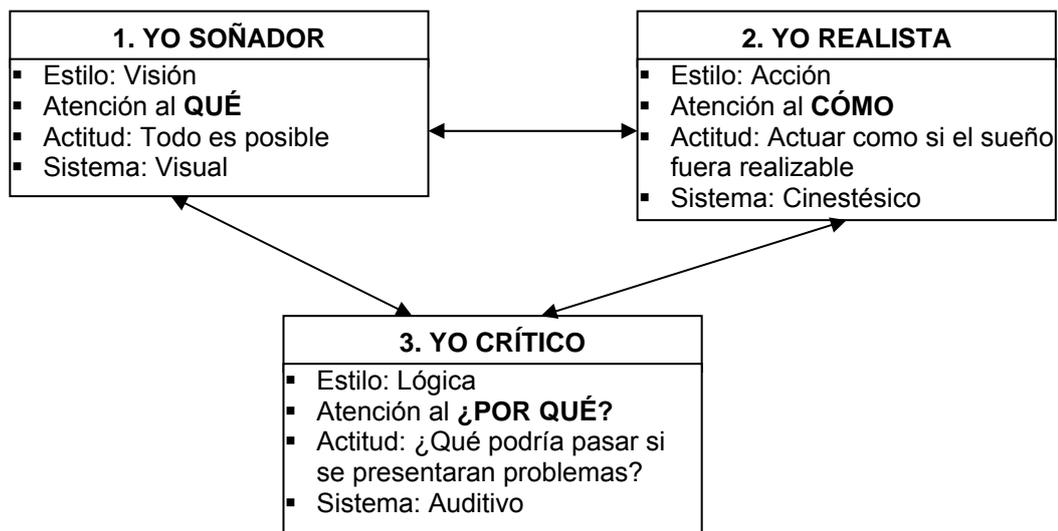
G. LA ESTRATEGIA WALT DISNEY

El modelo se desarrolló a partir de la observación de un individuo, Walt Disney, el genio de la industria cinematográfica. La estrategia constituye una representación de cómo Disney logró algunos de sus creativos e innovadores resultados.

Robert Dilts codificó la conducta cambiante de Disney en tres elementos característicos: el “Soñador”, el “Realista” y el “Crítico”.

El esquema propuesto por Serrat²⁶ muestra los tres “estados”.

Figura N° 11: Componentes en el modelo Walt Disney



²⁵ ALDER, H. y HEATHER, B. 2000: Ob. Cit. Pág. 207

²⁶ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 98

El “Soñador” crea la formulación conceptual de las ideas innovadoras sobre un tema. El “Crítico” es el encargado de buscar las fallas a través de un proceso de evaluación de las ideas.

El “Realista” se ocupa de hallar la forma de poner en práctica las ideas que hubieran pasado la evaluación. El Señor Disney en su factoría disponía de tres despachos ubicados en lugares distantes, a fin de viabilizar cada uno de los tres “estados”. Cada “estado” posee su propia postura y procesos de pensamiento característicos.

Serrat presenta una serie de preguntas para los distintos roles que se adoptan en la estrategia Walt Disney.

Cuadro N° 2: Preguntas que efectúa cada “yo” en la estrategia Walt Disney

PREGUNTAS QUE SE PLANTEA EL YO - SOÑADOR
¿Cuál es mi objetivo? ¿Por qué quiero conseguirlo? ¿Cuál es la razón? ¿Para qué lo quiero? ¿Cuál es el propósito? ¿Qué beneficios obtendré al conseguirlo?
PREGUNTAS QUE SE PLANTEA EL YO-CRÍTICO
¿A quién afectará la nueva idea? ¿Cuáles son sus necesidades y recompensas? ¿Qué razones podrían tener para oponerse a este plan? ¿Qué aspectos positivos tiene la forma actual de trabajar? ¿Cómo podemos mantener estos aspectos positivos al llevar a cabo la nueva idea?
PREGUNTAS QUE SE PLANTEA EL YO-REALISTA
¿Cuándo se alcanzará el objetivo? ¿Quién estará implicado? ¿De qué forma se llevará a cabo? ¿Cuáles son los indicadores que mostrarán que nos acercamos al objetivo?

Fuente: Serrat²⁷.

²⁷ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 100

Dilts, citado por Harris²⁸, sostiene que si se utilizan estos tres estados se favorece la creatividad y la solución de los problemas.

2.2.1.7 TÉCNICAS DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

Las técnicas de la PNL permiten ampliar la consciencia, desarrollar la flexibilidad y promover cambios en las personas.

A. POSICIONES PERCEPTIVAS

Las posiciones perceptuales son puntos de vista diferentes. La PNL abarca una serie de posiciones perceptivas, que permiten comprender los mapas de la realidad de otras personas y enriquecer los propios.

Se puede mirar cualquier experiencia por lo menos de tres modos diferentes:

- La primera posición perceptual. La PNL llama estar “asociado” a la experiencia de estar en “primera posición”, representa el punto de vista subjetivo y equivale a la consciencia personal. Se tiende a utilizar el lenguaje en primera persona, por ejemplo: “yo creo”, “yo siento”, “yo veo las cosas así”, etc.

- La segunda posición perceptual. Constituye la posición de una parte interesada en cualquier comunicación o suceso. Desde esta perspectiva es factible que una persona empiece a comprender cómo se siente la

²⁸ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 101

otra persona. Una conducta que parece equivocada o extraña puede adquirir un significado nuevo si se la percibe desde el punto de vista de la otra persona. También, se asocia esta posición perceptual a la empatía, que es “ponerse en el lugar de la otra persona”.

- La tercera posición perceptual. Se observa una experiencia como una persona completamente ajena al suceso, y no como parte directa de la comunicación.

Es una posición completamente objetiva e independiente, por lo tanto, puede representar cualquier perspectiva ajena a las de las partes que intervienen en un proceso comunicativo.

Además de las ventajas de comunicación, el hecho de adoptar estas diversas posiciones perceptuales puede capacitar a la mente para que encuentre ideas y soluciones creativas ante problemas difíciles de la vida.

B. RE- ENCUADRE

Alder y Heather²⁹ conciben que reencuadrar es cambiar el marco de referencia que rodea una conducta, una afirmación o un hecho, encontrándole otro significado o interpretación, viendo las cosas bajo una luz diferente.

Si una persona adopta otra perspectiva puede cambiar instantáneamente el modo en que se siente, produciendo un efecto en su conducta y en sus

²⁹ ALDER, H. y HEATHER, B., 2000: Ob. Cit. Pág. 285

resultados. De esta forma el reencuadre permite reconocer las opciones, tomar decisiones y resolver grandes problemas de forma creativa.

C. DIVIDIR

Consiste en abordar una situación desde diferentes ángulos y a diferentes niveles obteniendo una comprensión cabal y la seguridad de manejarla. Se puede dividir pensando en lo que subyace al tema en cuestión o en las partes componentes de un tema.

D. ANCLAJE

El ancla está referida a un estímulo específico “asociado” a una determinada conducta. Los estímulos pueden ser visuales, auditivos, cinestésicos, entre otros., y pueden ser espontáneos o colocados expresamente. Pero, las anclas no se activan solo a consecuencia de los estímulos externos, también lo puede hacer como consecuencia de estímulos internos.

En el quehacer pedagógico existen innumerables anclas como: la mirada, el tono de voz, el timbre al final de la clase, etc. Lo importante es reflexionar sobre las anclas limitadoras para neutralizarlas y sobre las anclas potenciadoras para promoverlas.

E. PARTES

Es factible utilizar el concepto de partes para que cualquier persona pueda comprender cada uno de los elementos que constituyen su personalidad. Para ello, la persona debe representar o personificar cada parte a fin de utilizar o superar los modelos de las partes y resolver problemas.

F. SUB - MODALIDADES

Cada sistema representativo posee una serie de características, cualidades o detalles denominados sub - modalidades, que aportan significado subjetivo, es decir, dan sentido.

A continuación se presenta un cuadro de cualidades o sub - modalidades de cada sistema representativo.

Cuadro N° 3: Cualidades por sistema representativo

Sistema Representativo	Visual	Auditivo	Cinestésico	Gustativo	Olfativo
Sub - modalidades	Distancia (Próximo – distante). Color (Blanco y negro – color). Claridad (Imagen clara o borrosa). Movimiento (Fotográfico o en secuencia). Velocidad (Rápido – lento). Situación (Izquierda – derecha – arriba – abajo). Brillo. Contraste. Tamaño (Grande – pequeño). Percepción de sí mismo.	Distancia de la Fuente. Tipo (palabras – sonidos). Situación de la fuente. Volumen. Tono. Ritmo.	Temperatura. Textura (áspero – suave). Duración. Intensidad. Presión. Peso. Forma. Sensaciones no táctiles. (Entusiasmo, tristeza, energía, etc.)	Dulce. Agrio. Amargo.	Agradable. Desagradable.

Harris³⁰ destaca que una de las principales características de la PNL es su capacidad para ayudar a las personas a que puedan establecer sutiles diferencias entre los elementos para luego manipularlos en su imaginación a fin de crear nuevas y efectivas experiencias.

En consecuencia, los cambios en las sub-modalidades pueden conducir a modificaciones en la forma de pensar, sentir y en la conducta.

G. PREFERENCIAS SENSORIALES

Las personas varían según la forma en que implican los diferentes sentidos. Según la preferencia del canal sensorial, las personas emplean a menudo palabras específicas.

La programación neurolingüística plantea que se puede identificar el canal sensorial preferente de una persona si se toma en cuenta los movimientos oculares y el ritmo del discurso (rápido – lento).

H. RAPPORT (EMPATÍA)

El rapport es la capacidad de interpretar unos hechos desde el punto de vista de otra persona, logrando así una buena comunicación que no se limita a lo que se expresa mediante palabras o gestos, sino que abarca una serie de interacciones complejas y no siempre observables.

De manera general, las personas tienden a apreciar a otras que sean semejantes, es decir, que actúen de manera similar en diversas situaciones. Por ello, para establecer un rapport eficaz es indispensable un acompañamiento compuesto de habilidades sencillas y complejas.

³⁰ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 110.

Para constituir el rapport se requiere en primer lugar de la competencia inconsciente que se adquiere a través de la práctica y que constituye la sensibilidad respecto de sí mismo y de los demás. En segundo lugar, de la competencia consciente para tomar decisiones respecto a la conducta más empática.

Bajo estas premisas, se puede crear rapport por medio del acompasamiento en las siguientes áreas: la fisiología (postura corporal y movimiento), la voz (tono, velocidad, etc.), el estilo de lenguaje y de pensamiento (selección de palabras y el sistema representativo), las creencias y los valores, la experiencia (actividades en común e intereses) y la respiración. Pero, es importante en el proceso la sutileza y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

2.2.2. EL FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO

El cerebro es el órgano rector de nuestro ser y es el único capaz de estudiarse a sí mismo. Pesa aproximadamente 1.5 kg. y posee entre cien mil millones a un billón de células.

El cerebro se caracteriza por tener una capacidad mayor al número de interconexiones que se establecen entre las neuronas, de 10^{14} a 10^{800} , pero no se puede manejar información aislada o secuencial que no esté asociada con algo específico vinculada a la emoción.

Por otro lado, Jiménez³¹ puntualiza que el cerebro humano es un órgano biológico y social encargado de todas las funciones y procesos que tienen que ver con el pensamiento, la acción, la intuición, la imaginación, la lúdica, la escritura, la emoción, la conciencia y otra infinidad de procesos cuya plasticidad cerebral le

³¹ JIMÉNEZ, C., 2003: Neuropedagogía, Lúdica y Competencias. Bogotá: Magisterio. Pág.30

permitirá al cerebro ser un sistema creativo y renovador, encargado de elaborar y reelaborar cosas nuevas a partir de las experiencias que tienen los sujetos con su entorno físico – social – cultural.

2.2.2.1 TEORÍAS DEL CEREBRO HUMANO

Las teorías cerebrales permiten replantear los paradigmas educativos tradicionales, porque los currículos que demanda la sociedad del S. XXI deben considerar las dominancias cerebrales, las competencias - inteligencias múltiples o los estilos de pensamiento que poseen los estudiantes.

A. TEORÍAS DIÁDICAS

Las técnicas diádicas sustentan que cada uno de los hemisferios cerebrales es capaz de percibir, memorizar, procesar, conceptualizar e interpretar de forma independiente. En consecuencia, el hemisferio izquierdo es más eficaz en el procesamiento del lenguaje, la escritura y el cálculo; mientras que el hemisferio derecho es dinámico en aspectos relacionados con la imaginación, la intuición, la percepción y la fantasía.

Más allá de la especialización de cada uno de los hemisferios, el cerebro trabaja como un todo a través del cuerpo calloso. Además es incorrecto asegurar que la especialización de un hemisferio en alguna función cognoscitiva implica la carencia total de tal función en el otro hemisferio.

El siguiente cuadro sintetiza las diferentes teorías diádicas en torno a la lateralización de los hemisferios cerebrales.

Cuadro N° 4: Teorías diádicas

AUTOR	HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Jackson	Expresión	Percepción
Jackson	Audioarticular	Retinocular
Jackson	Proposicional	Aposicional

Weisenburg y Mc Bride	Lingüística	Imagen Visual
Anderson	Almacenamiento	Ejecutivo
Humphrey y Zangwill	Simbólico o Proporcional	Visual o imaginativo
McFie y Piercy	Educación de relaciones	Educación de correlaciones
Milner	Verbal	Perceptual o no verbal
Semmes, Weinstein	Discreta	Difusa
Zangwill	Simbólica	Visoespacial
Hécaen, Ajuriaguerra Angelergues	Lingüística	Preverbal
Levy – Agresti y Sperry	Lógica o Analítica	Sintética Perceptual
Bogan	Proposicional	Aposicional
C. S. Smith	Atomística	Grande
Price	Analítica o reduccionista	Sintética o concreta
Wilder	Numérica	Geométrica
Head	Simbólica o sistemática	Perceptual o no verbal
Goldstein	Abstracta	Concreta
Ruesch	Digital o discursiva	Analógica o eidética
Bateson Jackson	Digital	Analógica
J. Z. Young	Abstracta	Semejante a un mapa
Pribram	Digital	Analógica
W. James	Diferencial	Existencial
Hobes	Dirigida	Libre o no ordenada
Freud	Proceso secundario	Proceso primario
Pavlov	Segunda señalización	Primera señalización
Shevov (Luria)	Sucesiva	Simultánea
Levy – Strauss	Positiva	Mítica
Bruner	Racional	Metafórica
Akhiliranda	Buddhi	Manas
Rohakrshnan	Racional	Integral

Fuente: Jiménez³²

B. TEORIAS TRIÁDICAS

La concepción trídica de Mc Lean surge de la necesidad de establecer la diferencia entre las funciones intelectuales y la conducta afectiva. Para ello

³² JIMÉNEZ, C., 2003: Ob. Cit. Pág. 38

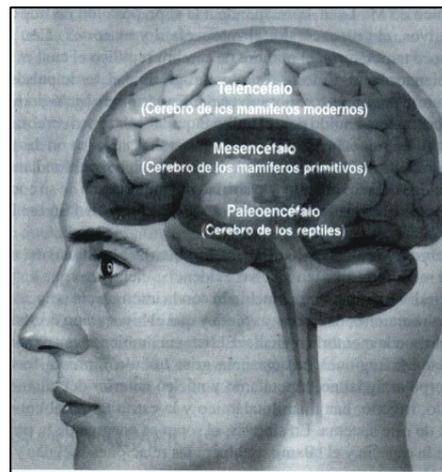
presenta la superposición de tres cerebros en términos evolutivos: el paleocéfalo, el mesocéfalo y el córtex.

El primero, es conocido como cerebro reptílico que es hereditario e inconsciente. En él se ubican los instintos, la agresividad, los impulsos primarios y la alarma para nuestra sobre vivencia. La imitación es una manifestación del cerebro reptil.

El segundo cerebro o límbico es un producto del proceso evolutivo del reptil al mamífero. Tiene una estrecha relación con la inteligencia emocional, la conducta sexual, las reacciones de miedo y cólera.

El tercer cerebro no es más que una masa celular hipertrofiada que envuelve el sistema límbico. Dando origen a los dos hemisferios cerebrales.

Figura N° 12: Superposición de los cerebros



Fuente: Jiménez³³

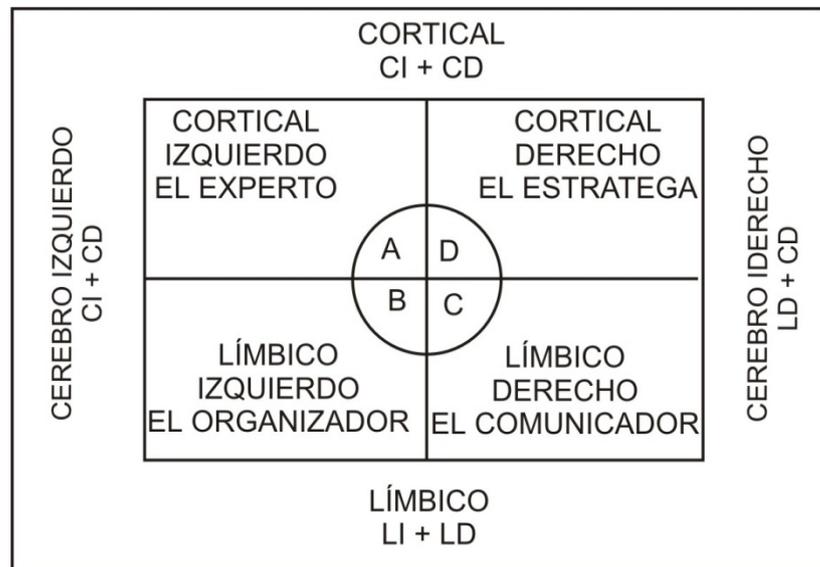
C. TEORIAS SOBRE EL CEREBRO TOTAL

Ned Herrmann propone la teoría del cerebro total que se expresa en un modelo en el que el cerebro consta de cuatro sectores o cuadrantes que surgen de la unión funcional de las diferencias entre los hemisferios izquierdo y derecho, así como de los cerebros reptiliano, límbico y cortical. Cada

³³ JIMÉNEZ, C., 2003: Ob. Cit. Pág. 39

cuadrante posee estilos de pensamientos definidos tal como se presenta a continuación.

Figura N° 13: Estilos de pensamientos por sectores cerebrales



Fuente: Pizarro³⁴

- El lóbulo superior izquierdo o cortical izquierdo se constituye en el cuadrante “A”: analizador, que se caracteriza por un pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos. Es el típico racional y realista.
- El lóbulo inferior izquierdo o límbico izquierdo es el cuadrante “B”: organizado, se especializa en un pensamiento secuencial, planificado, detallado, y controlado.
- El lóbulo inferior derecho o límbico derecho es el cuadrante “C”: personalizado, en el que se destaca un pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual. Es quien promueve el trabajo en equipo.

³⁴ PIZARRO, B., 2003: Neurociencia y Educación. Madrid: La Muralla. Pág. 276.

- El lóbulo superior derecho o cortical derecho constituye el cuadrante “D”: visualizador, que se caracteriza por un pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico. Es quien se complace al experimentar y tomar riesgos.

De acuerdo a lo expuesto, cada cuadrante presenta un estilo de comunicación y personalidad específica.

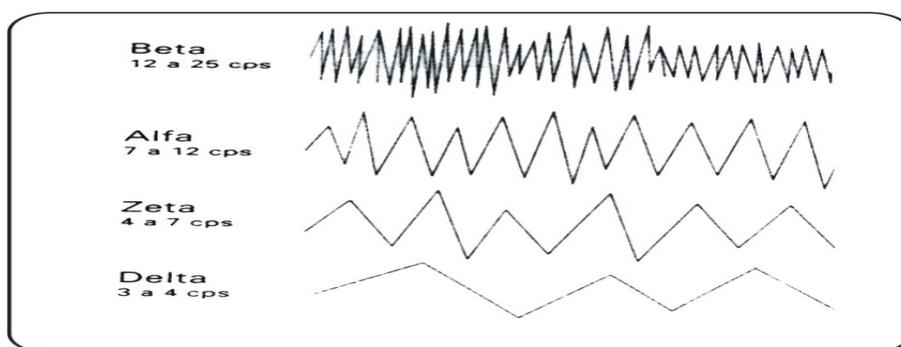
2.2.2.2 LAS ONDAS CEREBRALES

Las investigaciones en el campo de la neurociencia revelan que los sistemas de atención están localizados por todo el cerebro. Es un proceso que consiste en la alarma, la orientación, la identificación y la decisión.

El ciclo de atención del cerebro humano dura entre 90 y 110 minutos, por lo que existen 16 ciclos en el transcurso de 24 horas. Estos implican un cambio en el flujo sanguíneo y en la respiración que influyen en el aprendizaje.

Además, el cerebro produce unas ondas eléctricas muy finas que viajan a través de las células nerviosas, bajo diferentes frecuencias y longitudes medidas tan solo con un electroencefalograma.

Figura N° 14: Principales ondas cerebrales



Fuente: Jensen³⁵

³⁵ JENSEN, E., 2004: Cerebro y Aprendizaje, Competencias e Implicaciones Educativas. Madrid: Narcea. Pág. 71

Las ondas Alfa se producen cuando las personas están alerta pero relajadas, por lo que permiten un mejor aprendizaje, la fluidez imaginativa, la inspiración y la rápida asimilación de los hechos.

Las ondas Beta son ondas de acción o de hiperactividad, tiene relación con el pensamiento lógico y una conducta sin concentración.

Las ondas Zeta se originan en las fases iniciales del sueño o al despertar. Es bajo estas condiciones en las que se puede programar al cerebro.

Finalmente, las ondas Delta surgen en el sueño profundo.

2.2.2.3 BASES NEUROLÓGICAS DEL APRENDIZAJE Y LA MEMORIA

El psicólogo canadiense Donald O. Hebb en 1949 planteó que el aprendizaje es producto de variaciones estructurales en las sinapsis, pero no se pudo comprobar, porque no se disponía de métodos adecuados.

En la actualidad se ha corroborado que los cambios en las sinapsis están en la base del aprendizaje y la memoria.

La memoria no es un registro estático localizado en una neurona ni en una región, sino en la interacción de conjuntos neuronales.

Por lo tanto, la probabilidad de que un pensamiento o una percepción se transformen o no en una memoria depende principalmente de la diversidad de aspectos que contenga o asocie; en la medida que cada aspecto proporcione un enlace con la memoria total.

Toda experiencia destinada a establecerse como memoria a largo plazo se envía al hipocampo donde permanece almacenada por un periodo de dos a tres años y desde donde se proyecta a la corteza, quedando cada vez más grabadas. En un momento determinado ya no es necesario el hipocampo, porque la experiencia se ha establecido en la corteza.

2.2.2.4 ESTILOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN LA ACTIVIDAD

Alonso, Gallego y Honey, citados por Pizarro³⁶ definen a los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

A. SEGÚN EL CONTEXTO

Las circunstancias en que se produce el proceso de aprendizaje son esenciales, como por ejemplo la condición social, la relación docente – estudiante y la relación entre pares.

Los estilos de aprendizaje según el contexto son: dependientes del área (contexto directo), independientes del área, medio ambiente flexible, medio ambiente estructurado (mínima tolerancia a cambios), independientes, dependientes, basado en las relaciones personales y basado en el contenido.

B. SEGÚN LAS VÍAS DE ENTRADA

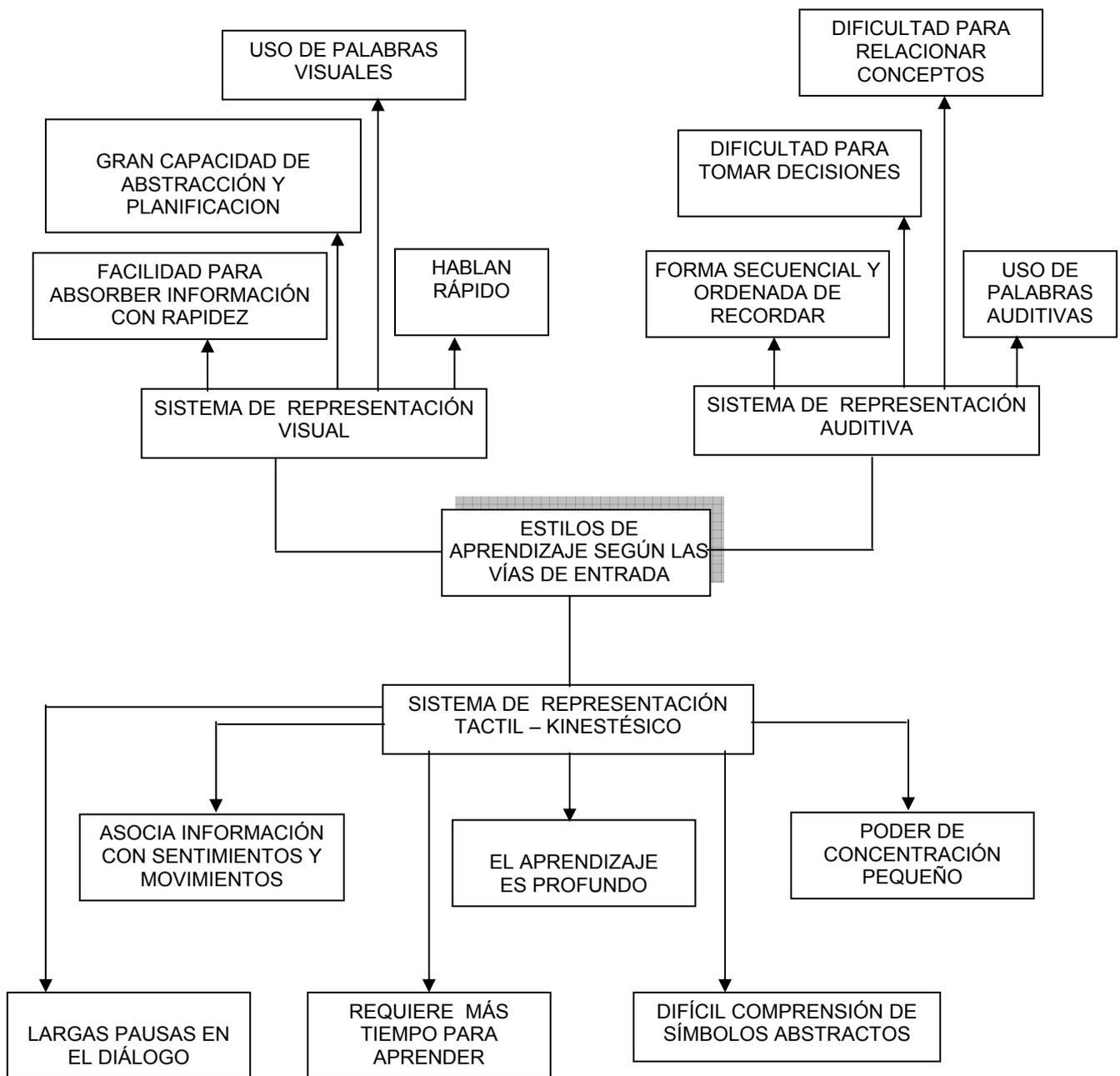
La vía de entrada es el requisito para dar inicio al aprendizaje de toda persona, para ello se dispone de los cinco sentidos.

El mundo que nos rodea proporciona a cada instante gran cantidad de información a través de los sentidos y el cerebro selecciona sólo una parte.

El gráfico que se ha elaborado sintetiza los sistemas de representación principales en torno a sus características.

³⁶ PIZARRO, B., 2003: Ob. Cit. Pág. 229

Figura N° 15: Estilos de aprendizaje según las vías de entrada



Fuente: Elaboración propia.

C. SEGÚN LAS FORMAS DE PROCESAMIENTO

Esta es la forma en que las personas realizan el procesamiento de la información. Adopta las siguientes variantes:

- **Global contextual:** Son personas que se caracterizan por preferir imágenes generales, los conceptos claves , entender el propósito primero, ser intuitivos, realizar inferencias y aprender predominantemente con el hemisferio derecho. Por otro lado, pueden trabajar en diversas cosas al mismo tiempo, demoran en comprender, pero casi siempre son muy creativos.

- **Secuencial, detallista o lineal:** Estas personas se caracterizan por realizar las cosas una a una, comprender antes de hacer algo u opinar, poseer una dominancia cerebral izquierda, preferir la información detallada y clases estructuradas, estar orientadas hacia el largo plazo y se distraen con dificultad.

- **Conceptual:** Las personas con este estilo de aprendizaje tienen inclinación por la lectura, la conversación y el pensar, pero no tienen interés por las manualidades.

- **Concretos:** Son personas que prefieren manipular, tocar o brincar. Aprenden mejor si hacen las cosas, si parten de lo tangible para conceptualizar.

D. SEGÚN LAS FORMAS DE RESPUESTA

Luego del procesamiento de la información, las personas tienden a darle un uso al conocimiento adquirido, pero la respuesta dependerá tanto de factores internos como externos, obteniendo la siguiente clasificación:

- **El que toma en cuenta el punto de vista externo:** Asumen una respuesta en función a lo que los demás piensan, a las normas y reglas sociales, así como a los valores familiares.
- **El que toma en cuenta sólo sus preferencias internas:** Estas personas formulan sus propias reglas que pueden o no estar en concordancia con las de la sociedad. Por lo tanto, actúan en forma independiente y son sus propios jueces de las acciones que realizan.
- **El que compara y busca similitudes:** Son personas que adoptan una respuesta luego de analizar y establecer similitudes. Optan por todo aquello que perdura y que tiene sentido.
- **El que compara y busca diferencias:** Poseen una gran sensibilidad para localizar las diferencias y hacerlas notar, incluyendo lo que está mal, lo inconsciente y las excepciones a las reglas. En el proceso de aprendizaje les agrada la variedad y la experimentación.
- **Experimental impulsivo:** Asumen acciones inmediatas bajo cualquier circunstancia, en la medida que tienen una orientación al presente.
- **Reflexivo analítico:** Tienen una respuesta interna, es decir, procesan la información para ellos por lo que son pasivos y tan solo observadores.

2.2.2.5 BASES FISIOLÓGICAS DE LOS NIVELES LÓGICOS DEL PENSAMIENTO:

Los niveles lógicos de Robert Dilts se asientan sobre una amplia base fisiológica. Cada uno de los niveles integra un mayor número de circuitos neurológicos.

- El entorno tiene relación con el sistema nervioso periférico, las sensaciones y las acciones reflejas.

- La conducta se vincula con el sistema motor, piramidal y el cerebelo, por lo tanto son acciones conscientes.
- La capacidad tiene como referente el sistema cortical, los movimientos oculares, los gestos y las posturas. Son acciones semiinconscientes.
- Las creencias se relacionen con el sistema nervioso autónomo (frecuencia cardiaca, pulso, dilatación de la pupila) y la inconsciencia.
- La identidad, además de lo anterior, se vincula con el sistema inmunológico y endocrino.
- La espiritualidad al ser parte de un sistema más amplio requiere del equilibrio en el sistema autónomo entre la rama simpática y la parasimpática.

Cuadro N° 5: Bases fisiológicas de los niveles lógicos del pensamiento

VISIÓN Y PROPÓSITO	MISIÓN	PERMISO Y MOTIVACIÓN	DIRECCIÓN	ACCIONES	REACCIONES
Espiritual	Identidad	Creencias	Capacidades	Comportamiento	Entorno
¿Quién más?	¿Quién?	¿Por qué?	¿Cómo?	¿Qué?	¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién?
Yo	Creo que	Puedo hacer	Esto	Aquí	
Holográfico	Sistema inmune endocrino	SNA	Sistemas corticales, piramidal y cerebelo	Sistema Motor	SNP
Sistema nervioso como un todo	Funciones profundas de mantenimiento de la vida	Respuestas inconscientes: ritmo cardíaco, dilatación pupilar, etc.	Acciones semiconscientes: Movimientos oculares, postura, etc.	Acciones conscientes	Sensaciones

Fuente: Tomado de Gómez³⁷

³⁷ GÓMEZ, G., 2007: Optimicemos la educación con PNL Programación Neurolingüística: su aplicación practica en el trabajo docente. México: Trillas. Pág. 66

2.2.3 EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

2.2.3.1 EL APRENDIZAJE HUMANO

El aprendizaje humano es un proceso complejo, por lo que los psicólogos lo conciben de diferente manera Ellis³⁸ presenta dos definiciones totalmente diferentes:

- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.
- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

La primera definición corresponde a las teorías conductistas que centran su atención en las conductas tangibles y observables, mientras que la segunda definición refleja la concepción de las teorías cognitivas que se centran en los procesos de pensamiento implicados en el aprendizaje humano.

Sin embargo, más allá de los diversos enfoques es indiscutible que el proceso de aprendizaje permite al ser humano tener un mejor grado de flexibilidad y adaptación que cualquier otra especie. Además, la sabiduría alcanzada se transmite a las siguientes generaciones a fin de que sean capaces de actuar de manera más inteligente.

2.2.3.2 ENFOQUES ACERCA DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

Existen diversos enfoques sobre el aprendizaje estratégico, por lo que es indispensable establecer una clara diferenciación entre estos.

³⁸ ELLIS, J., 2005: Aprendizaje humano. Madrid: Pearson. Pág. 5.

A. El aprendizaje estratégico como sinónimo de estrategias de aprendizaje

Desde esta perspectiva, el aprendizaje estratégico se define como estrategias de aprendizaje. Para Díaz y Hernández³⁹ son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.

Un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de realizar un ajuste de su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de la tarea presentada por el docente y también a las circunstancias.

Sánchez y Reyes⁴⁰ precisan que las estrategias son procedimientos, procesos y operaciones que formula y desarrolla toda persona para abordar una situación problema que permita la solución más adecuada. Se organizan en capacidades procedimentales para el afronte de los problemas y sus solución. Las estrategias de aprendizaje se aplican para adquirir, procesar y aplicar información previamente aprendida.

De otra parte Monereo⁴¹ define a las estrategias de aprendizaje como proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las 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.

³⁹ DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G., 2005: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill Interamericana. Pág. 234.

⁴⁰ SÁNCHEZ, H. y REYES, C, 2003: Psicología del aprendizaje en educación superior. Lima: Visión Universitaria. Pág.81.

⁴¹ MONEREO, C. et. al. 2000: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó. Pág. 27.

Además, Pozo Municio⁴² las concibe como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

A partir de las consideraciones precedentes, la importancia de las estrategias de aprendizaje radica en que permite al aprendiz planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se diferencian de las técnicas, porque requieren de un cierto grado de metacognición, indispensable para que el aprendiz sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en las tareas de selección, planificación y evaluación de las estrategias.

B. El aprendizaje estratégico como aprendizaje de estrategias.

El aprendizaje estratégico como aprendizaje de estrategias, está en directa relación con el conocimiento estratégico de Brown, quien lo describe como “el saber como conocer”.

El conocimiento estratégico es complejo en la medida en que intervienen diversos factores en su construcción, tales como motivacionales, cognitivos (conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales), metacognitivos y socioculturales.

Las acciones estratégicas se caracterizan por la intencionalidad, es decir, el sentido respecto a los motivos y beneficios esperados por los estudiantes universitarios, lo que contribuye a un mayor grado de compromiso con los aprendizajes y con las metas que los orientan.

⁴² Citado por SOTO, B., 2003: Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje. Huancayo: Razuwillka. Pág. 28.

El aprendizaje estratégico, entendido como aprendizaje de estrategias, no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos de los estudiantes, sino en que reconozcan su capacidad de evocar, adaptar o crear incluso las estrategias alternativas que atiendan las condiciones de cada situación.

Es así que de acuerdo a este enfoque el aprendizaje estratégico se constituye en un medio para que los aprendices sean capaces de crear o aplicar estrategias según las situaciones de aprendizaje.

En síntesis, tal como señalan Monereo y Pozo⁴³ el conocimiento estratégico es una construcción, construcción de sentido, de significado y de procedimientos deliberados y adecuados, flexibles y sofisticados, orientados hacia metas de aprendizaje. En tanto construcción, el conocimiento estratégico no puede concebirse como una cuestión de “todo o nada”, sino de grados o niveles en relación a la conciencia, complejidad, perspectivismo y eficacia de los procedimientos utilizados.

C. El aprendizaje estratégico como aprendizaje de calidad

Valenzuela, citado por Huerta⁴⁴, define el aprendizaje estratégico como aquellos procesos internos (cognitivos, motivacionales y emocionales) y conductas que promueven un aprendizaje efectivo y eficiente. El término efectivo significa, que la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. El término eficiente significa que la persona es capaz de lograr lo anterior mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo. Las estrategias de aprendizaje varían de un contexto a otro y su empleo no garantiza siempre la misma efectividad y eficiencia. Para emplearlas, la persona requiere saber primero qué estrategias existen (conocimiento

⁴³ MONEREO, C. y POZO, J., 2003: La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis. Pág. 219.

⁴⁴ HUERTA, M., 2005: Ob. Cit. Pág. 74.

declarativo), cómo se emplean (conocimiento de procedimientos) y cuándo y dónde es apropiado emplearlos (conocimiento condicional).

2.2.3.3 Características

Sánchez y Reyes⁴⁵ caracterizan a las estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

- Es una capacidad o competencia psicológica
- Hace posible los aprendizajes significativos y comprensivos en contraposición al aprendizaje dirigido y memorista.
- Está almacenada en algún lugar de la memoria a largo plazo y lista para ser aplicada en una situación problema.
- Es aprendida, por tanto es factible de poder enseñarse.
- Es dinámica, variable, flexible en función a cada objetivo.
- Opera como una habilidad de orden superior.
- Permite resolver eficazmente un problema repetidamente.
- Permiten organizar e integrar la información de manera efectiva para la utilización de los conocimientos.

2.2.3.4 Componentes

Las estrategias de aprendizaje están constituidas tanto por procesos cognitivos como afectivos en cada sujeto que les permiten lograr nuevos conocimientos de la realidad.

En primer lugar los componentes cognitivos son aquellos que permiten la estructuración y el conocimiento de la realidad. Se tiene la percepción, la atención, la memoria, la representación, la imaginación y el pensamiento. Entre

⁴⁵ SANCHEZ, H. y REYES, C., 2003: Ob. Cit. Pág. 82

ellos destaca el pensamiento con sus operaciones y procesos como el análisis, la comparación, la clasificación, la sensación, etc.

El segundo componente son los afectivos que le imprimen energía o dinamismo a la conducta humana y permiten la actuación del individuo. Entre ellos se tiene: la motivación, la emoción, las actitudes, los intereses y los valores.

2.2.3.5 Funciones

De manera general las estrategias de aprendizaje cumplen las siguientes funciones:

- Favorecen el aprendizaje significativo en la medida en que el estudiante aprende a seleccionar, organizar y relacionar el material de aprendizaje con sus conocimientos previos, por lo que se favorece la retención y la transferencia.
- Ofrecen a la educación un nuevo tipo de tecnología eficiente para la intervención educativa en los siguientes planos: preventivo, de optimización y de recuperación educativa.

Preventivo porque permiten identificar en el estudiante las estrategias poco eficaces a fin de cambiarlas por otras. Además, se optimiza al potenciar las estrategias eficaces ya empleadas por el estudiante; y se procede a la recuperación académica cuando se identifican las estrategias responsables del bajo rendimiento.

- Promueven un aprendizaje autónomo e independiente, puesto que el estudiante va asumiendo la dirección y el control de su propio aprendizaje y a su propio ritmo. Implica que el estudiante debe ser capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje a través de estrategias metacognitivas.

2.2.3.6. CLASIFICACIÓN

Son numerosas las clasificaciones, pero se asume la clasificación de Román y Gallego por ceñirse a los objetivos del presente estudio. La clasificación consta de cuatro tipos de estrategias:

A. Estrategias de adquisición de información.

En el proceso de adquisición de información, el primer paso a ejecutar es atender, así los procesos atencionales son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. El proceso implica a su vez dos estrategias de procesamiento: unas que favorecen el control o dirección de la atención, y otras que optimizan los procesos de repetición.

a) Estrategias atencionales.

Mediante estas estrategias los estudiantes adquieren el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto.

Dentro de estas estrategias se distinguen:

- Estrategias de exploración, se utilizan cuando los conocimientos por aprender son grandes, y consiste en revisar todo el material centrándose en aspectos relevantes.
- Estrategias de fragmentación, se emplean cuando los conocimientos previos acerca del material a estudiar son ínfimos, si los objetivos están claros y cuando el material de estudio está bien organizado.

b) Estrategias de repetición.

Dichas estrategias se utilizan para repasar de manera constante el material a ser aprendido. Para ello se llevan a cabo diversas acciones como leer, escuchar, escribir, pensar en el tema, repetir oralmente. Las tácticas que emplea son el repaso en voz alta, el repaso mental y el repaso reiterado.

B. Estrategias de codificación de información

A parte de llevarse a cabo los procesos de atención y repetición en el paso de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo también se activan los procesos de codificación.

Comprende a su vez tres grupos de estrategias: nemotecnia, elaboración y organización, que supone codificaciones de superficiales a profundas.

a) Estrategias de nemotecnización.

El empleo de estas estrategias supone una codificación superficial o elemental sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento.

Se hace uso de acrónimos, acrósticos, rimas y palabras claves.

b) Estrategias de elaboración.

Existe un primer nivel de elaboración simple basado en una asociación de los elementos del material de estudio. Así como un segundo nivel de elaboración compleja que implica la integración de la información con los conocimientos previos del estudiante. Las tácticas que se pueden ejecutar son las siguientes:

- Elaborando metáforas o analogías a partir de lo estudiado.
- Construyendo imágenes visuales a partir de la información.
- Buscando aplicaciones de lo aprendido a diversos campos.
- Haciéndose autopreguntas o preguntas acerca de lo leído, realizando inferencias y conclusiones.
- Parafraseando lo aprendido.

c) Estrategias de organización.

Pueden ser considerados como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Estas estrategias hacen posible que la información sea todavía más significativa y más manejable para el estudiante.

La organización puede llevarse a cabo mediante:

- Agrupamientos diversos como resúmenes y esquemas
- Elaboración de secuencias lógicas y temporales.
- Construcción de mapas.
- Diagramas, sean de flujo o tipo V, entre otros.

Siempre que la información se caracterice por ser de un volumen considerable y no se encuentren vínculos con los conocimientos previos es recomendable iconografiar la información, es decir elaborar un dibujo, gráfico o ícono.

C. Estrategias de Recuperación de Información

Son aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas. Existen dos tipos de estrategias de recuperación de información.

a) Estrategias de búsqueda.

Estas se encuentran condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria. El campo de búsqueda lo constituye la calidad de los “esquemas” elaborados, pues permiten una búsqueda ordenada y la construcción de la información que se busca. Estas estrategias transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje. Se ubican en este campo dos estrategias: búsqueda de codificaciones y búsqueda de indicios.

b) Estrategias de generación de respuestas.

Una conducta adecuada a la situación permite la generación de una respuesta debidamente realizada, garantizando la adaptación positiva.

Las tácticas que se emplean son: la libre asociación, ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y redacción, dicción o también “ejecución” de lo ordenado.

D. Estrategias de apoyo al procesamiento

Son estrategias que se encargan de ayudar y potenciar el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación, dando como resultado el incremento de la motivación, la autoestima y la atención. Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo.

Se distinguen dos grupos de estrategias de apoyo:

a) Estrategias metacognitivas.

Suponen y apoyan el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos de aprendizaje, así como la capacidad de su manejo. Las estrategias de autoconocimiento se relacionan con el qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y por qué hacerlo, involucrando por lo tanto a los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales en forma respectiva.

Por otro lado, las estrategias de automanejo comprenden la planificación o el establecimiento de metas de aprendizaje; la evaluación o el grado de avance en el aprendizaje y la regulación o nivel de rectificación de las actividades de aprendizaje de no alcanzarse los objetivos propuestos.

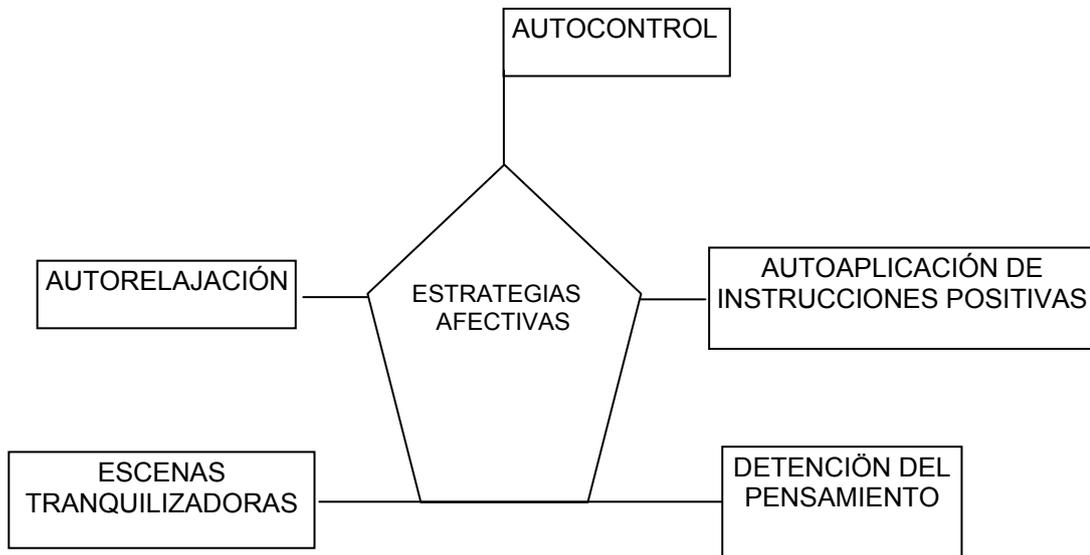
b) Estrategias socioafectivas.

Los factores sociales se encuentran presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc.; incluso en el grado de ansiedad o relajación con el cual un estudiante se dispone a trabajar.

En este ámbito se encuentran:

- Las estrategias afectivas, que están implicadas en cada uno de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información.

Figura N° 16: Principales estrategias afectivas

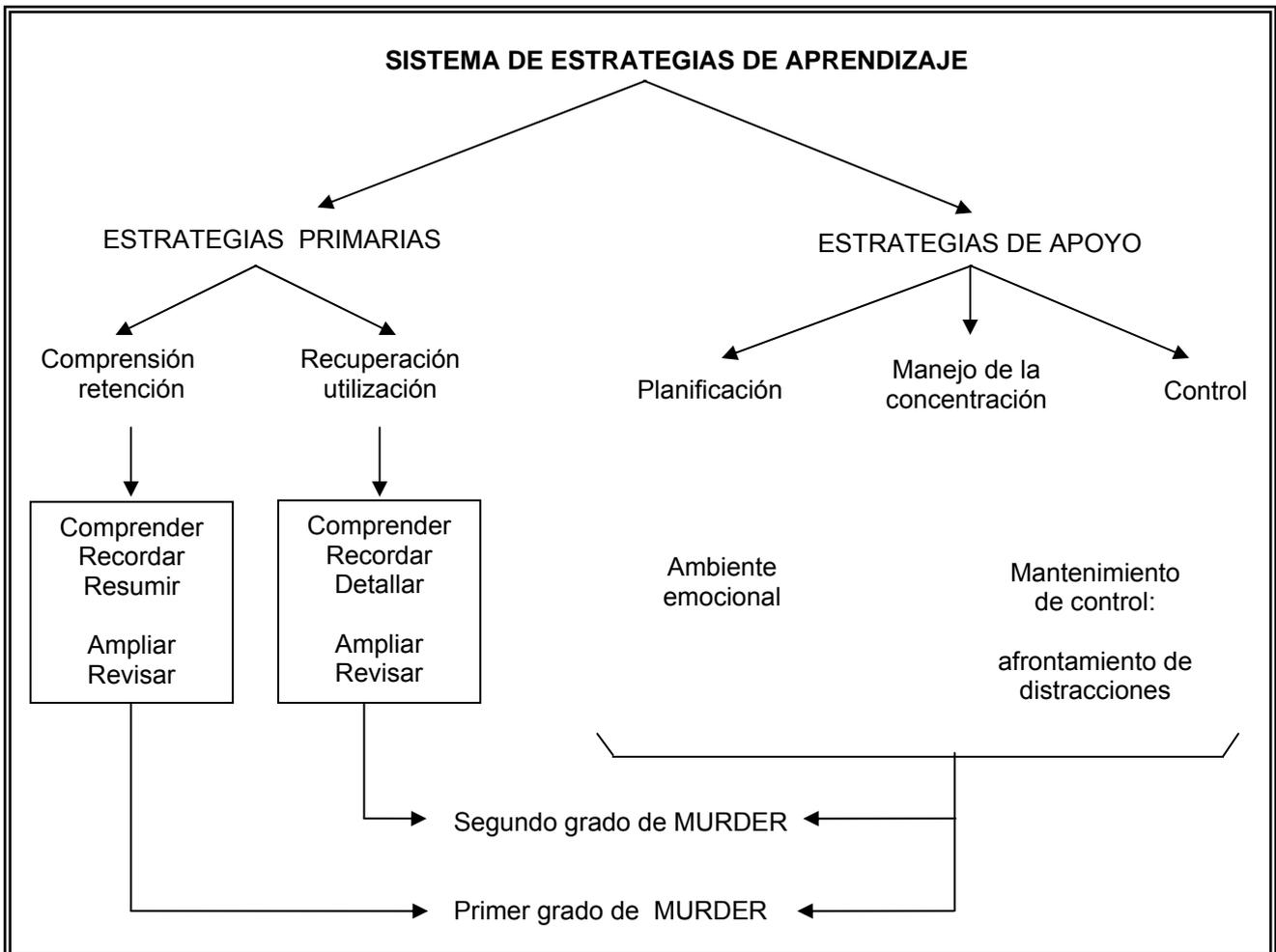


Fuente: Elaboración propia.

- Las estrategias sociales, son aquellas que sirven a un estudiante para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros.
- Las estrategias motivacionales, se emplean en el manejo de estimulaciones (palabras, autoinstrucciones, imágenes, fantasías, etc.) que aplicándose a sí mismo en el momento y lugar oportuno y de manera adecuada, contribuyen a activar, regular y mantener su conducta de estudio.

Desde otra perspectiva, Danserau citado por Mayor⁴⁶ presenta la siguiente clasificación:

Figura N° 17: Clasificación de las estrategias de aprendizaje



Tal y como se aprecia Danserau clasifica las estrategias de aprendizaje en primarias y en secundarias o de apoyo. Las primeras, permiten manejar directamente los materiales y abarcan la comprensión – retención y la recuperación – utilización del conocimiento contenido en ellos.

Los segundos, buscan crear el clima adecuado, elaborar objetivos, planificar metas, propiciar la atención y controlar todo el proceso de aprendizaje.

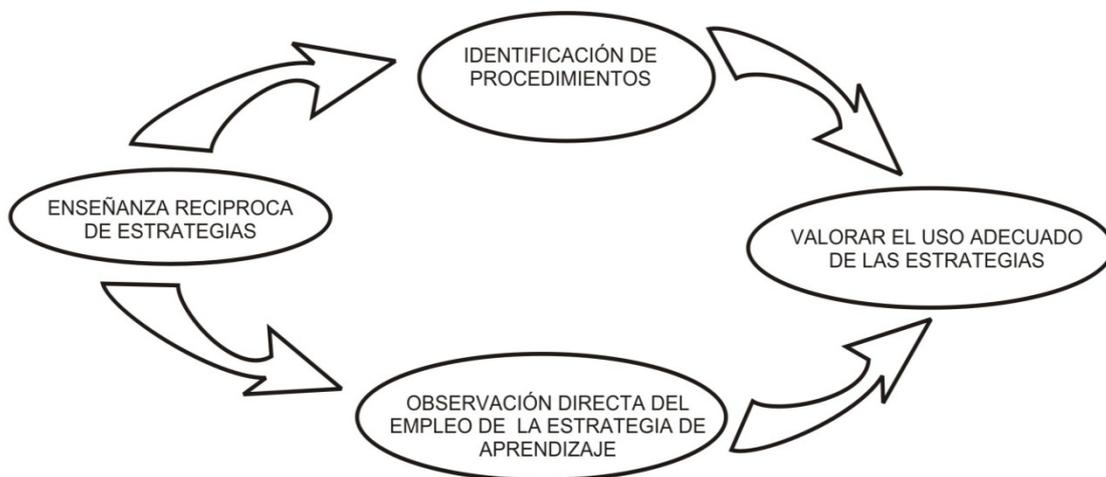
⁴⁶ MAYOR, J. et. al. 1995: Estrategias metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis. Pág. 30

2.2.3.7. EVALUACIÓN

Es un proceso a través del cual se recaba información del estudiante a fin de conocer el grado de avance alcanzado en el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje. Es importante porque permitirá determinar las dificultades y deficiencias que el estudiante tiene para apropiarse de las estrategias.

Sánchez y Reyes⁴⁷ sugieren las siguientes fases:

Figura N° 18: Fases de la evaluación



2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS

Programación Neurolingüística:

Es un sistema, que basado en la comunicación, nos permite saber cómo construimos nuestros pensamientos, y de ese modo, en forma precisa, podemos aprovechar habilidades propias y ajenas, generar cambios positivos; remediativos, generativos y evolutivos.⁴⁸

⁴⁷ SANCHEZ, H. y REYES, C., 2003: Ob. Cit. Pág. 91

⁴⁸ GOMEZ, G., 2007: Ob. Cit. Pág. 27

Metaprogramas:

Son procesos mentales que utilizamos para organizar y estructurar la información provenientes del mundo exterior.⁴⁹

Sistema representativo:

El modo en que codificamos la información en nuestras mentes en uno o más de los cinco sistemas sensoriales: Visual, auditivo, cinestésico, olfativo y gustativo.⁵⁰

Sistema Preferencial:

El sentido (vista, oído, tacto, gusto, olfato) que prefiere una persona. Se puede observar a través de sus movimientos oculares inconscientes y también por su lenguaje, a veces se le denomina sistema primario.⁵¹

Posición Perceptual:

El punto de vista del que somos conscientes en cualquier momento puede ser el nuestro propio (Primera Posición), el de otra persona (Segunda Posición) o el de un observador objetivo y benévolo (Tercera Posición).⁵²

Actitud:

Se trata de un comportamiento reiterado y consistente que se da en un entorno determinado. Hablamos de cinco tipos de actitud: proactiva, colaboradora, reactiva, pasiva y negativa.⁵³

⁴⁹ SERRAT, A., 2005: Ob. Cit. Pág. 103

⁵⁰ ALDER, H. y HEATHER, B., 2000: Ob. Cit. Pág. 397

⁵¹ HARRIS, C., 2004: Ob. Cit. Pág. 215

⁵² ALDER, H. y HEATHER, B., 2000: Ibid. Pág. 394

⁵³ SERRAT, A., 2005: Ibid. Pág. 183

Aprendizaje estratégico:

El aprendizaje estratégico, se puede definir como las estrategias de aprendizaje conducentes a la toma de decisiones de manera consciente o inconsciente, donde el alumno elige, recupera y domina una estrategia determinada de manera coordinada, logrando aprender los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea, demanda un objetivo, en función de las características de la situación educativa en que se produce la acción.⁵⁴

⁵⁴ HUERTA, M., 2005: Ob. Cit. Pág. 71.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Las variables a correlacionar quedan operacionalizadas de la siguiente manera:

A) Variable (X):

Programación neurolingüística: Es un macrosistema del funcionamiento de la mente integrado por la *habilidad de organizar* nuestra comunicación y sistema neurológico para obtener metas u objetivos específicos deseados, el *sistema nervioso* a través del cual la experiencia es recibida y el *sistema de comunicación* del lenguaje verbal y no verbal.

Dimensiones:

- (1) Metaprogramas de percepción de la información.
- (2) Metaprogramas de tratamiento de la información.
- (3) Metaprogramas de actitud ante una situación.

Definición operacional de cada dimensión:

- (1) Metaprogramas de percepción de la información:

Es el conjunto de procesos mentales referidos a la selección que lleva a cabo el ser humano de la primera información que recibe procedente del exterior.

Indicadores:

- Selección Primaria.
- Encuadre.
- Sistema representativo VACO (Visual, Auditivo, Cinestésico, Olfativo – Gustativo).
- Orientación hacia lo que hay o hacia lo que falta.

(2) Metaprogramas de tratamiento de la información:

Es el conjunto de procesos mentales referidos al procedimiento que lleva a cabo el ser humano con la información que se recibió en un momento determinado del exterior.

Indicadores:

- Representaciones sensoriales internas VACO.
- Cuadro de referencia Interno o externo.
- Marco temporal.
- Motivación: “acercarse a” o “alejarse de”.

(3) Metaprogramas de actitud ante una situación:

Es el conjunto de procesos mentales referidos al modo en que el ser humano procede con la información.

Indicadores:

- Asociado o disociado.

- Comparaciones: semejanzas o diferencias.
- Actitud: proactiva, colaboradora, reactiva, pasiva o negativa.
- Grado de flexibilidad en el proceso.

B) Variable (Y):

Aprendizaje estratégico: Es el conjunto de estrategias de aprendizaje que un estudiante emplea en forma autorregulada conducentes a la toma de decisiones (condicionantes emocionales) de manera consciente o inconsciente; donde el alumno elige, recupera y domina una estrategia determinada de manera coordinada, logrando aprender los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea, demanda una meta personal, en función de las características de un contexto estratégico en que se produce la acción.

Dimensiones:

- (1) Estrategias de adquisición de información.
- (2) Estrategias de codificación de Información.
- (3) Estrategias de recuperación de información.
- (4) Estrategias de apoyo al procesamiento.

Definición operacional de cada dimensión:

(1) Estrategias de adquisición de información:

Son aquéllas que permiten la consecución de información desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo.

Indicadores:

- Puntajes de la prueba ACRA

(2) Estrategias de codificación de información:

Son aquéllas que permiten el paso de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, es decir, el procesamiento, la comprensión y el significado de la información.

Indicadores:

- Puntajes de la prueba ACRA

(3) Estrategias de recuperación de información:

Son aquéllas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta.

Indicadores:

- Puntajes de la prueba ACRA

(4) Estrategias de apoyo al procesamiento:

Son aquéllas que permiten potenciar el funcionamiento del sistema cognitivo.

Indicadores:

- Puntajes de la prueba ACRA

3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación la tipificamos según los siguientes criterios:

Por el tipo de pregunta que planteamos: Investigación sustantiva o básica, está orientada a proporcionar los fundamentos teóricos y conceptuales al problema planteado. Además constituye una investigación descriptiva correlacional ya que se pretende establecer la relación de la programación neurolingüística con el aprendizaje estratégico. De diseño no experimental debido a que no se construye ninguna situación ni se van a manipular las variables de la investigación.

Por el número de variables: Bivariado o sea de dos variables.

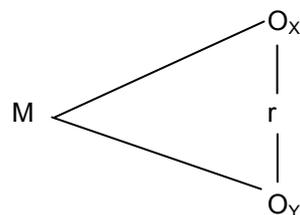
Por el método de estudio de las variables: Es investigación cuantitativa, pues los datos consignados son numerales.

Por el tiempo de aplicación de la variable: Transversal o sincrónica.

3.3. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

La estrategia para la prueba de hipótesis según el número de variables de la investigación corresponde a un nivel descriptivo- correlacional bivariado en cuanto se asocian la variable X, correspondiente a la programación neurolingüística y la variable Y al aprendizaje estratégico. Este tipo de estudio permite afirmar en qué medida las variaciones en una variable o evento están asociadas con las variaciones en la otra variable.

Al esquematizar este tipo de estrategia se obtiene el siguiente diagrama:



Donde M es la muestra en la que se realiza el estudio y los subíndices X, Y, en cada O nos indican las observaciones obtenidas en cada una de las variables.

Por otro lado, según el tiempo de aplicación de la variable se emplea la estrategia transversal.

El proceso de prueba de hipótesis consistió en la utilización de estadísticos descriptivos e inferenciales. El análisis estadístico se llevó a cabo mediante programas computacionales, para este caso se ha utilizado SPSS (Statistical package for the Social Sciencies) para Windows.

Las pruebas estadísticas paramétricas utilizadas fueron el coeficiente de correlación "r" de Pearson y la "t" de Student.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Población.

La población está constituida por 298 estudiantes matriculados del I ciclo de la carrera profesional de Educación de la Universidad César Vallejo, dividido en dos Escuelas Profesionales de la siguiente manera:

ESCUELA PROFESIONAL	Nº ESTUDIANTES
EDUCACIÓN INICIAL	185
EDUCACIÓN PRIMARIA	113
TOTAL	298

Muestra.

El tamaño de la muestra se determina utilizando la siguiente fórmula para estimar proporciones:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{e^2 N + Z^2 PQ}$$
$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50)(0.50)(298)}{(0.08)^2 (298) + (1.96)^2 (0.50)(0.50)} = 99.80 \text{ Aprox. } 100 \text{ estudiantes}$$

Donde:

Z = valor de la abscisa de la curva normal para un 95% de confianza de estimación. (z= 1.96)

P = 0.50 (el 50% de los estudiantes usan de manera frecuente estrategias de aprendizaje de recuperación de información).

Q = 0.50 (Q = 1 – P)

e = 0.08 (error muestral)

N = tamaño de la población = 298

En consecuencia, la muestra se conformó de la siguiente manera:

ESCUELA	POBLACIÓN	%	MUESTRA
EDUCACIÓN INICIAL	185	62.0	62
EDUCACIÓN PRIMARIA	113	38.0	38
TOTAL	298	100.0	100

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la obtención de datos se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Prueba de Metaprogramas.
- Test ACRA – Escalas de Estrategias de Aprendizaje.

A) Variable (X):

- Programación Neurolingüística.

Para medir esta variable se elaboró una prueba de metaprogramas para reconocer los procesos mentales que predominan en los estudiantes. Dicha prueba quedó estructurada con un total de 36 ítems luego de haber sido sometida al proceso de validez mediante Juicio de Expertos (10). Es necesario precisar que 3 ítems se construyeron por cada indicador, correspondiéndole a cada metaprograma 12 ítems.

El número de alternativas por ítem varía de acuerdo a las características de cada indicador.

La prueba debía ser respondida en un tiempo aproximado de 45 minutos.

B) Variable (Y):

- Aprendizaje Estratégico.

Esta variable fue medida a través del Test de Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA elaborado por Román y Gallego (1994), cuya ficha técnica es la siguiente:

FICHA TÉCNICA

Nombre : ACRA - Escalas de Estrategias de Aprendizaje.

Autores : José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico.
Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

Significación: Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes (I) de siete estrategias

de adquisición de información, (II) de trece estrategias de codificación de información, (III) de cuatro estrategias de recuperación de información y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento.

Administración : Individual o colectiva.

Duración : Su aplicación completa suele durar 45 a 50 minutos en forma individual.

Aplicación : El ámbito propio de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria (15 – 17 años). No obstante, ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro en el caso de una investigación.

Tipificación: Se han elaborado baremos para cada una de las escalas con 650 estudiantes de enseñanza obligatoria a fin de contar con elementos normativos de comparación por si alguna vez fuesen necesarios.

Confiabilidad: Definida por la aplicación de más de un análisis. Se estimó la consistencia interna mediante los siguientes procedimientos:

1. Pares – impares
2. Mitades aleatorias
3. Alfa de Cronbach

Escalas	Pares / impares	Mitades aleatorias	Alfa de Cronbach
Adquisición	.89, < .001	.89, p < .0001	.813
Codificación	.92, < .001	.92, p < .001	.899
Recuperación	.92, < .0001	.92, p < .0001	.747
Apoyo	.89, < .001	.89, p < .0001	.889

Validez : Se ha tomado en cuenta el criterio de construcción y selección de ítems, además se utiliza la validez de contenido y validez de constructo obteniéndose mediante el cálculo los siguientes indicadores:

Validez de contenido, estimada mediante el criterio de expertos, a fin de conocer en qué medida los elementos de cada una de las escalas, son una muestra representativa de los campos o áreas que constituyen actualmente el constructo “estrategias de aprendizaje”. Para las “estrategias de adquisición”, “estrategias de codificación”, “estrategias de recuperación” y “estrategias de apoyo”, los valores obtenidos respectivamente fueron .87, .89, .91 y .88.

Validez de constructo, el juicio de adecuación de cada ítem para lo que dice medir, emitido por expertos, obtuvo un análogo de correlación de .87, .87, .89 y .88 para las escalas de adquisición, de codificación, recuperación y de apoyo respectivamente.

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En nuestra investigación, hemos iniciado el estudio con la aplicación de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA el martes 07 de julio, luego se administró la Prueba de Metaprogramas el jueves 09 de julio.

A) Variable (X): Programación Neurolingüística

Metaprogramas de Percepción de la Información

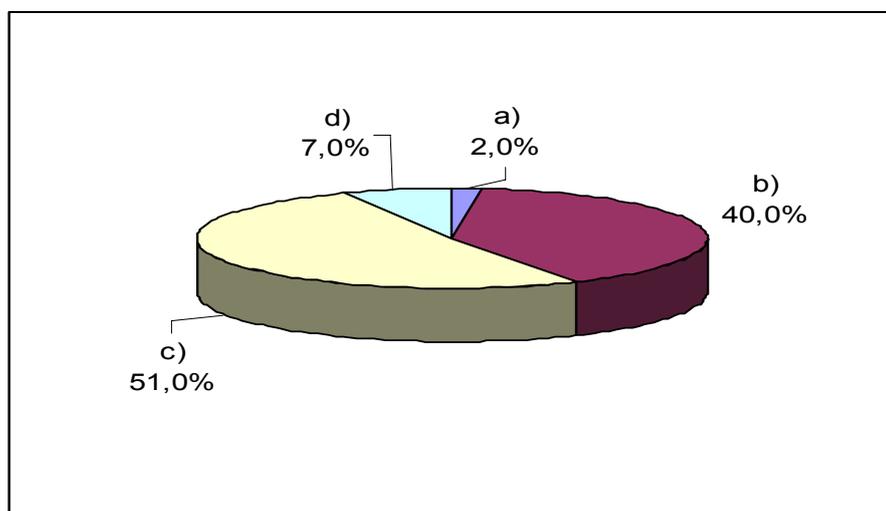
- Del análisis de los datos correspondientes a la Selección Primaria se observa que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales prefieren realizar una selección de lo que perciben centrados en la información, tal como se detalla:

TABLA N° 01

SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 01
Si asiste a una clase, qué es lo que más te molestaría

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Que el profesor dicte su clase con ropa sport	2	3.2	0	0	2	2.0
b) Que el profesor sea muy teórico y no haga prácticas	26	41.9	14	36.8	40	40.0
c) Que el profesor improvise su clase, no tenga información, no investigue	28	42.5	23	60.5	51	51.0
d) Que el salón de clase sea pequeño, sin aire acondicionado ni proyector	6	9.7	1	2.6	7	7.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 01
SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 01



En la tabla y gráfico se evidencia que el 51% del total de los estudiantes prefieren realizar una selección de lo que perciben centrados en la información recibida, seguido por un 40% que elige centrarse en las actividades propiamente dichas.

El 65% del total de los estudiantes prefieren realizar una selección de lo que perciben centrados en las actividades, seguido por un 20% que elige centrarse en la información. (Tabla N° 02 – Gráfico N° 02).

El 83% del total de los estudiantes prefieren realizar una selección de lo que perciben centrados en la información, mientras que distantemente le sigue un 8% que elige centrarse en las actividades. (Tabla N° 03 – Gráfico N° 03).

- Del análisis de las cifras correspondientes al Encuadre se evidencia que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales tienen el hemisferio derecho como dominante, tal como se presenta a continuación:

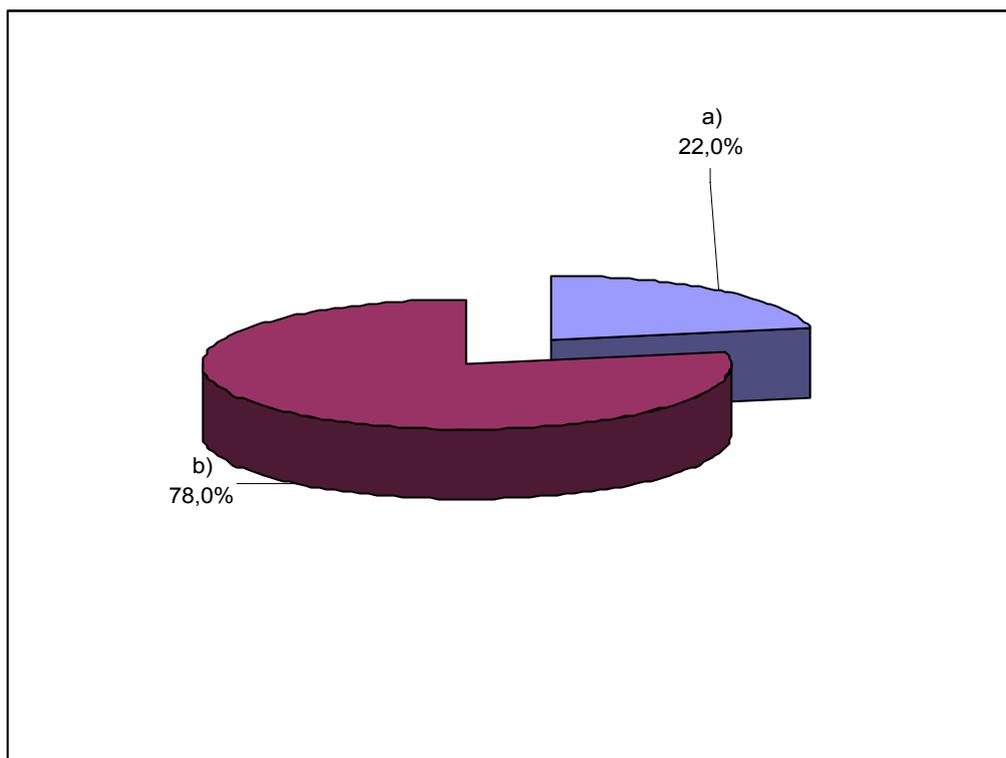
Ante el primer reactivo se observan porcentajes iguales (50%) de percepción de la información dentro del hemisferio derecho e izquierdo. (Tabla N° 04 – Gráfico N° 04).

TABLA N° 05
ENCUADRE, ITEM 14

Asistes a un recorrido en el museo de Bellas Artes. Cuando te piden que cuentes sobre el recorrido:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Te centras en una pintura, la que más te gustó y la describes	16	25.8	6	15.8	22	22.0
b) Explicas todo lo que observaste en el recorrido	46	74.2	32	84.2	78	78.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 05
ENCUADRE, ITEM 14



Por medio del segundo reactivo se observa que el 78% del total de los estudiantes presentan predominancia del hemisferio derecho, sólo el 22% tienen dominancia del hemisferio izquierdo.

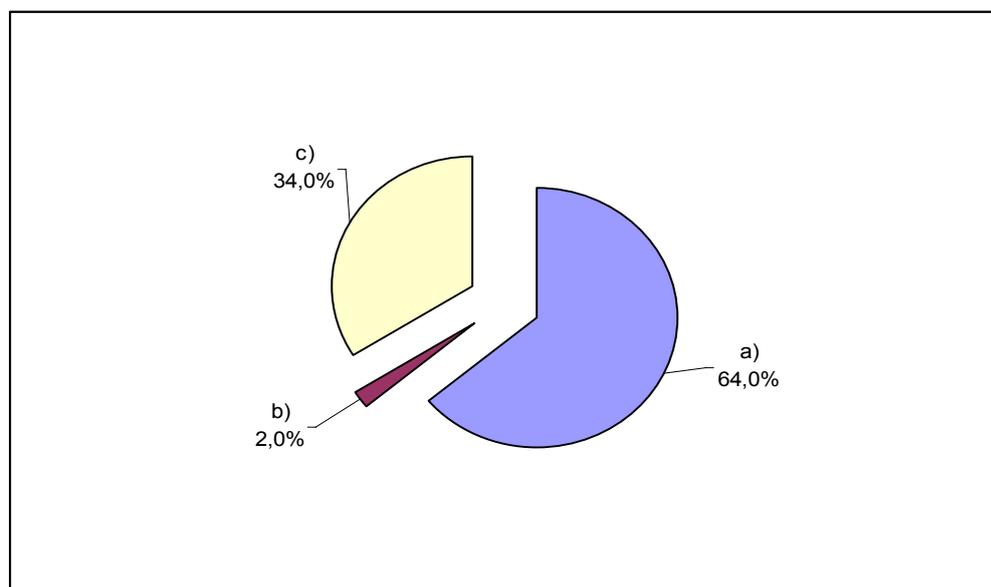
De forma similar ante el tercer reactivo, el 85% del total de los estudiantes presentan dominancia del hemisferio derecho, mientras que un 15% tienen el hemisferio izquierdo como dominante (Tabla N° 06 – Gráfico N° 06).

- En relación a los datos relacionados al Sistema Representativo VACO se observa que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales tienen como canal receptor preferente el sistema visual (V), tal como se demuestra:

TABLA N° 07
SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 03
 Si tienes que exponer un tema, qué material es infaltable para ti:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Diapositivas y videos	39	62.9	25	65.8	64	64.0
b) Audio-música de fondo	2	3.2	0	0.0	2	2.0
c) Actividades manuales y dinámicas	21	33.9	13	34.2	34	34.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 07
SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 03



Del total de estudiantes, el 64% desarrolla más el sistema representacional visual (“lo que se ve”) como percepción de información, seguido de un 34% que prefiere el sistema cinestésico.

Del segundo reactivo se desprende que el 49% de los estudiantes prefiere el sistema representacional cinestésico, seguido de un 40% que opta por el sistema representacional auditivo. (Tabla N° 08 – Gráfico N° 08).

Ante el tercer reactivo, nuevamente el 62% de los estudiantes manifiesta preferencia por el sistema representacional visual, distante del 26% que se inclina por el sistema cinestésico. (Tabla N° 09 – Gráfico N° 09).

- Del análisis de los datos relacionados a la Orientación hacia lo que hay o hacia lo que falta se evidencia que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales se inclinan hacia lo que falta, es decir, poseen un gran espíritu de superación de acuerdo a las siguientes cifras:

El 59% del total de estudiantes al percibir una información se inclinan hacia lo que falta (aspiran a más) y el 41% es feliz con lo que tiene. (Tabla N° 10 – Gráfico N° 10). Igualmente, ante el segundo reactivo el 64% de los estudiantes tiende hacia lo que falta y el 36% está satisfecho con lo que tiene, tal como se observa a continuación:

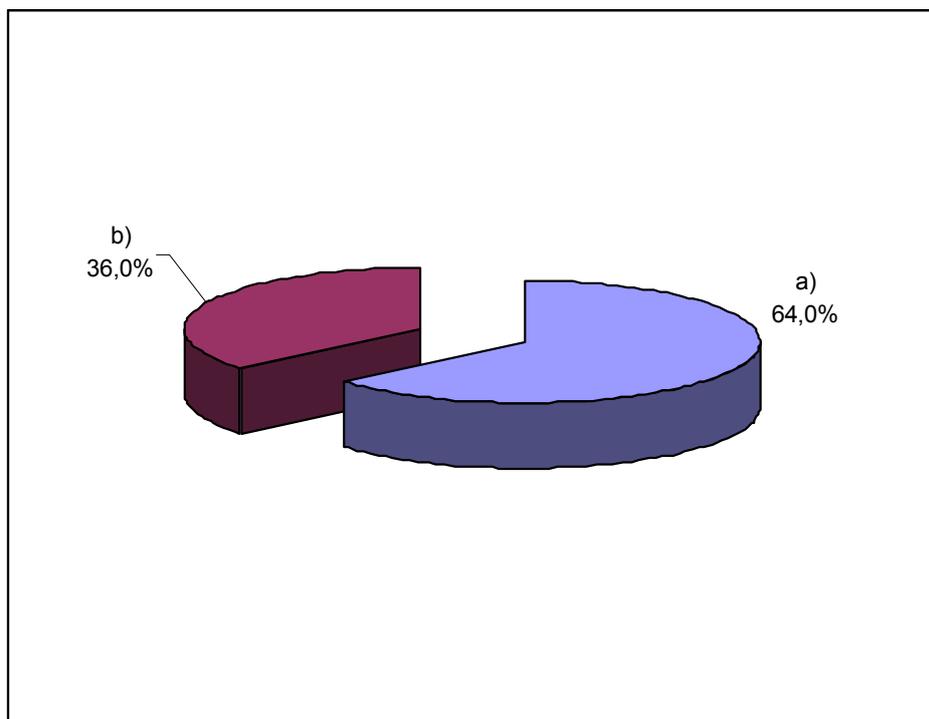
TABLA N° 11

ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 04
Eres de las personas que:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Siempre está buscando mejorar, superar sus defectos	39	62.9	25	65.8	64	64.0
b) Sabe lo que vale y le saca el mayor provecho a sus cualidades	23	37.1	13	34.2	36	36.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 11

ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 04



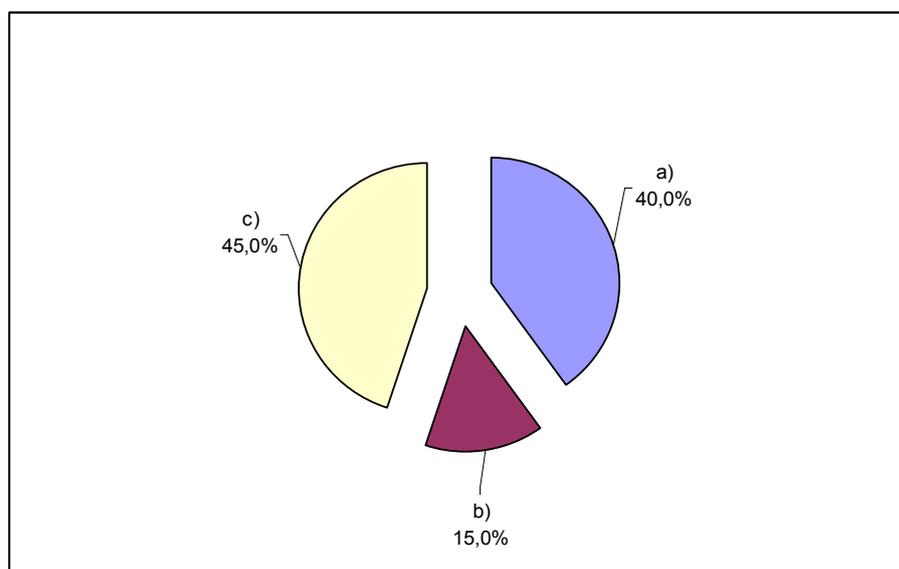
Metaprogramas de Tratamiento de la Información

- El análisis de las cifras vinculadas a las Representaciones Sensoriales Internas VACO demuestra que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales al tratar una información usan más sistemas auditivo–cinestésico y visual – cinestésico, existiendo entre ellos porcentajes poco distantes como se detalla a continuación:

TABLA Nº 13
REPRESENTACIONES SENSORIALES INTERNAS VACO, ITEM 05
Cuando has discutido con alguien:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te molestas por lo que escuchaste y te sientes ofendido	26	41.9	14	36.8	40	40.0
b) Te altera ver a esa persona y te escuchas a ti mismo(a) diciéndote lo mal	12	19.4	3	7.9	15	15.0
c) Le ves y te sientes muy mal	24	38.7	21	55.3	45	45.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO Nº 13
REPRESENTACIONES SENSORIALES INTERNAS VACO, ITEM 05



Se aprecia que el 45% del total de los estudiantes realizan sus representaciones internas con el sistema visual – cinestésico, mientras que el 40% emplean el sistema auditivo – cinestésico.

Ante el segundo reactivo, el sistema visual– cinestésico también obtuvo un porcentaje de 48% (Tabla N° 14 – Gráfico N° 14).

Sin embargo, el tercer reactivo dio como resultado que el 83% del total de los estudiantes prefieren usar el sistema auditivo – cinestésico (Tabla N° 15 – Gráfico N° 15).

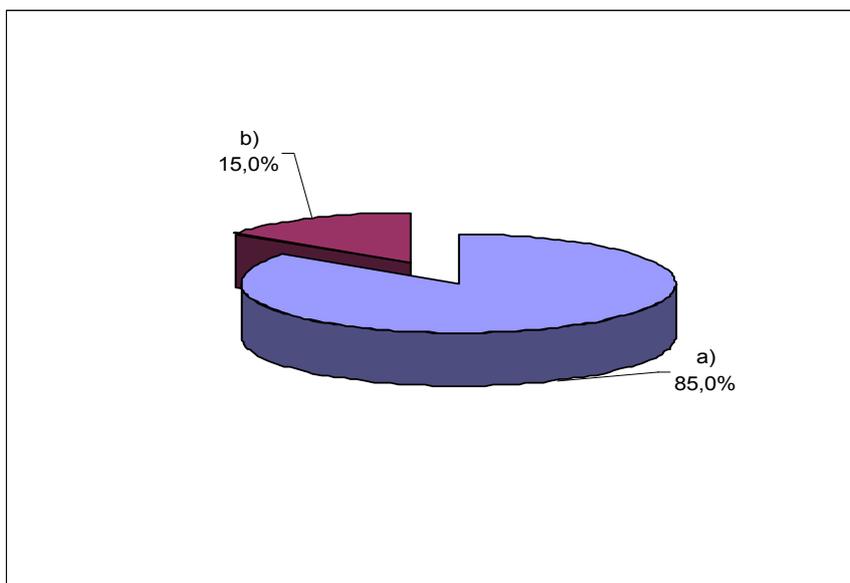
- Del análisis de los datos relacionados al Cuadro de referencia se evidencia que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales al tratar una información prefieren un referente interno, obteniendo porcentajes totales que oscilan del 85% - 88% (Tablas y Gráficos N° 16 – 18). Para corroborar lo afirmado se presenta la siguiente tabla y gráfico:

TABLA N° 17

CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 18
Tu elección acerca de qué carrera profesional estudiar fue:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Tomada por ti mismo(a) a pesar de los consejos de los demás	51	82.3	34	89.5	85	85.0
b) Evaluaste la situación con la ayuda de tus padres y amigos, sus opiniones te apoyaron a decidirte	11	17.7	4	10.5	15	15.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 17
 CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 18

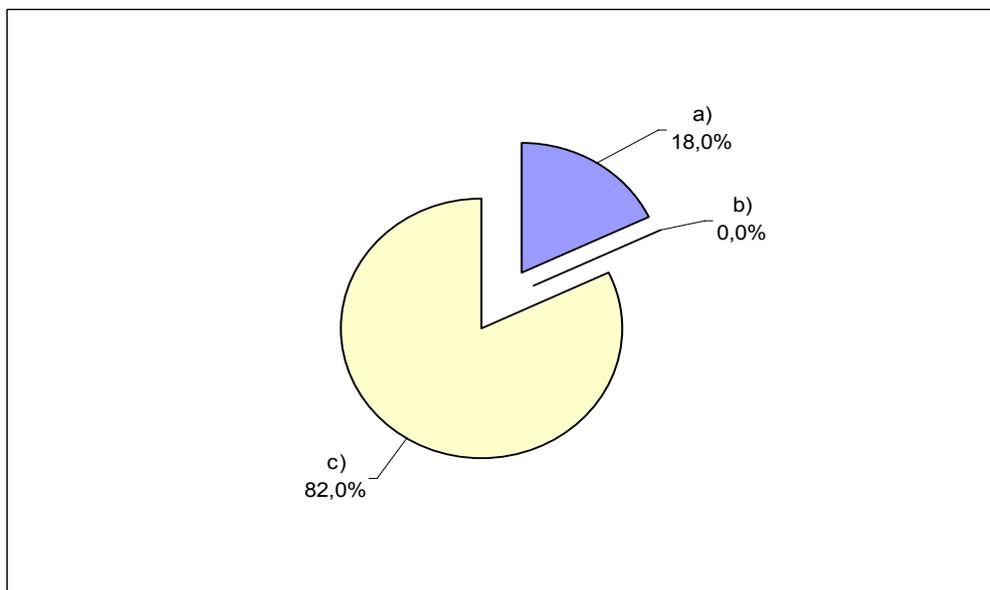


- En relación a las cifras vinculadas al Marco temporal se demuestra que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales al tratar una información optan por tener como referencia el presente, alcanzando porcentajes totales que fluctúan del 43% - 82% (Tablas y Gráficos N° 19 – 21). Para ratificar lo asegurado se presenta la siguiente tabla y gráfico:

TABLA N° 20
 MARCO TEMPORAL, ITEM 07
 Cuando estás en clase de matemáticas y no te va muy bien, piensas:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Debo superarme en este curso para no repetir y poder estar tranquilo en verano	12	19.4	6	15.8	18	18.0
b) Que ya no puedes hacer nada, en el ciclo pasado fue igual	0	0	0	0	0	0
c) Necesito poner más de mi parte para aprender	50	80.6	32	84.2	82	82.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 20
MARCO TEMPORAL, ITEM 07

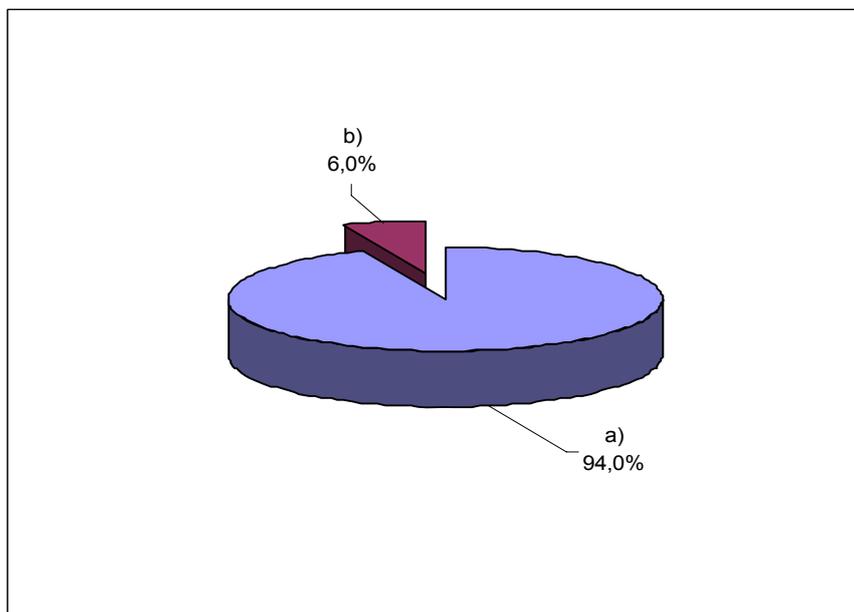


- Del análisis de los datos concernientes a la Motivación se observa que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales tienen como principal fuente de estimulación “acercarse a” que les aproxima a lo que consideran placentero; es así que se obtienen porcentajes totales que varían del 66% - 94% (Tablas y Gráficos N° 22 – 24). A fin de refrendar lo sostenido se presenta la siguiente tabla y gráfico:

TABLA N° 22
MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 08
Cuando estudias por un examen lo haces por:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Obtener un buen calificativo y mantenerme entre los mejores	58	93.5	36	94.7	94	94.0
b) Evitar desaprobado y al menos pasar con once	4	6.5	2	5.3	6	6.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 22
MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 08



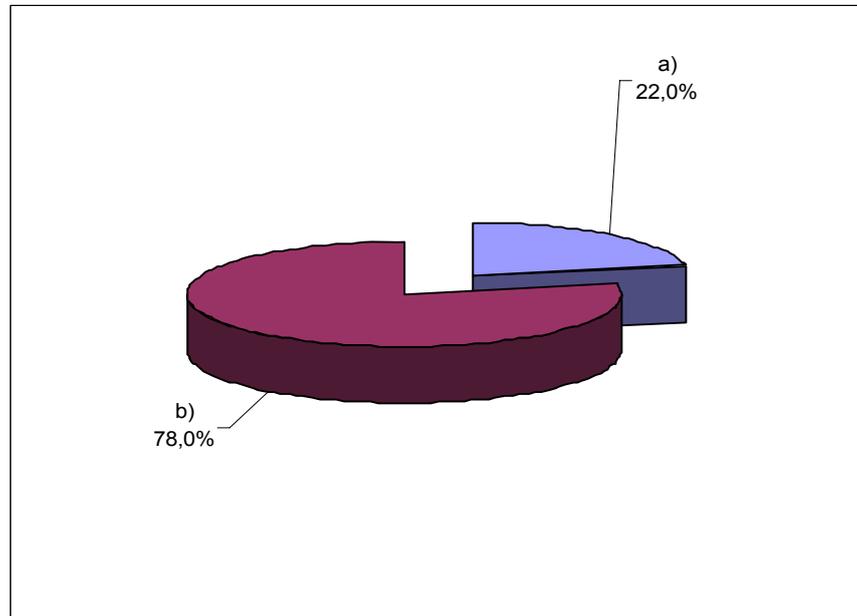
Metaprogramas de Actitud ante una Situación

- De acuerdo a los datos vinculados a la capacidad de estar Asociado o Disociado ante diversas situaciones, se evidencia que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales se inclinan por “asociarse”, tal como se observa en los resultados de dos reactivos:

TABLA N° 26
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 12
Acudes a un taller de autoestima y en las dinámicas:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te cuesta concentrarte y reconocer lo que sientes	15	24.2	7	18.4	22	22.0
b) Te conectas con facilidad contigo mismo	47	75.8	31	81.6	78	78.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 26
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 12



Es evidente que el 78% del total de los estudiantes en el contexto de un taller de autoestima tienden a asociarse con facilidad, mientras que solo un 22% opta por disociarse.

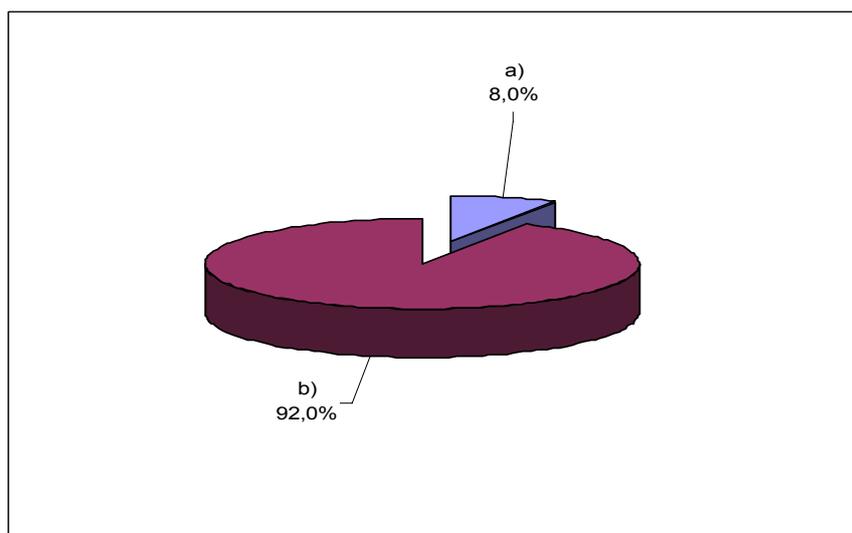
De la misma manera, el 92% del total de los estudiantes ante un accidente se asocia y tan solo el 8% se disocia (Tabla y Gráfico N° 27).

- En concordancia con las cifras relacionadas a las Comparaciones, se observa que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales prefieren actuar por diferencias y no por semejanzas, por ello disfrutaban de actividades innovadoras; es así que se obtienen porcentajes totales que oscilan entre 61% - 92% (Tablas y Gráficos N° 28 – 30). Para corroborar lo afirmado se muestran los siguientes datos:

TABLA N° 28
COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 09
Disfrutas de tareas que:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) No varían mucho en contenido ni en tiempo requerido para hacer	5	8.1	3	7.9	8	8.0
b) Son diferentes, nuevas	27	91.9	35	92.1	92	92.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 28
COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 09

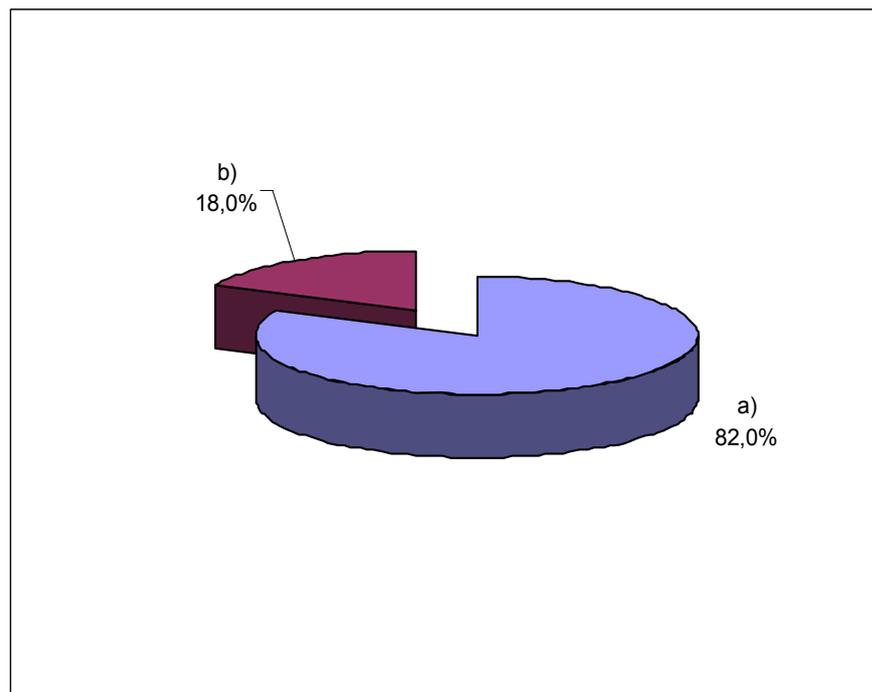


- Del análisis de los dígitos concernientes a la Actitud, se evidencia que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales presentan predominancia de una actitud proactiva, es decir, son personas motivadas y motivadoras. Esta situación se corrobora con los porcentajes totales obtenidos (Tablas y Gráficos N° 31 – 33) que fluctúan del 73% - 93%, tal como se observa a continuación:

TABLA N° 32
 ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 22
 ¿Cuál es la frase que empleas con más frecuencia?

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) ¡Ya voy hacerlo! ¡es hora de actuar!	50	80.6	32	84.2	82	82.0
b) ¡No es buena idea hay que esperar a ver que dicen los demás! ¡Analicémoslos!	12	19.4	6	15.8	18	18.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 32
 ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 22

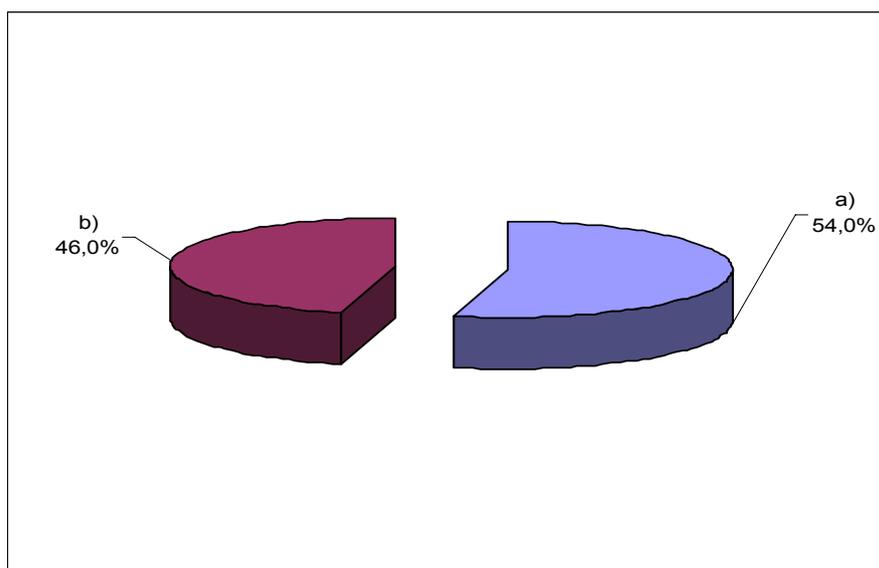


- En relación a las cifras vinculadas al Grado de flexibilidad en el proceso se demuestra que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales se inclinan por tener una estrategia definida tal como se observa en dos de los reactivos:

TABLA N° 34
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 11
Al establecer tu agenda de estudio:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Las actividades deben hacerse en la fecha señalada	40	64.5	14	36.8	54	54.0
b) Aceptarías reprogramar algunas	22	35.5	24	63.2	46	46.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 34
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 11



A partir de los datos, se obtiene que el 54% de los alumnos intentan mantener las actividades según lo establecido, mientras que un 46% de los estudiantes acepta reprogramar.

De igual forma, el 53% de los estudiantes tiende a continuar con sus amistades, mientras que el 47% de los alumnos prefiere establecer nuevas amistades (Tabla y Gráfico N° 35). Sólo ante el tercer reactivo, los estudiantes

evidencian flexibilidad con sus amigos en un 65% (Tabla N°36 – Gráfico N° 36).

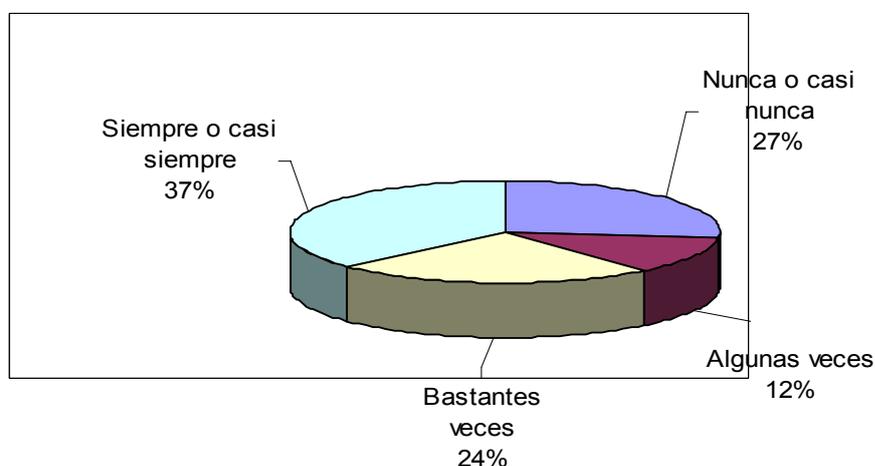
B) Variable (Y): Aprendizaje Estratégico

- En relación a las estrategias de adquisición de información se observa que el 37% de los alumnos evaluados las usan siempre o casi siempre y sólo un 12% algunas veces. Por tipo de Escuela, también sigue el mismo comportamiento, tal como se muestra:

TABLA N° 37
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE
ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
POR ESCUELA, SEGÚN CATEGORIAS

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca o casi nunca	19	30.6	8	21.1	27	27.0
Algunas veces	8	12.9	4	10.5	12	12.0
Bastantes veces	15	24.2	9	23.7	24	24.0
Siempre o casi siempre	20	32.3	17	44.7	37	37.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 37

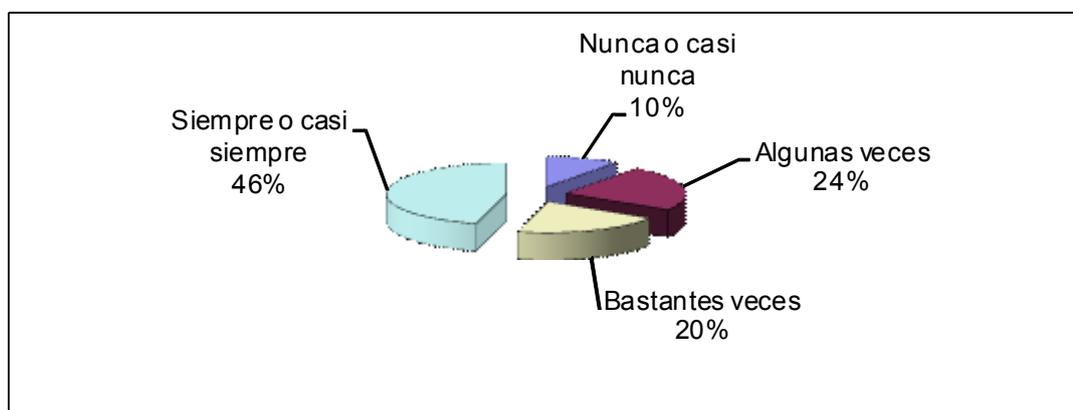


- De acuerdo a los datos vinculados a las estrategias de codificación de información se evidencia que el 46% los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales manifiestan que usan siempre o casi siempre dichas estrategias, mientras que solo el 10% nunca o casi nunca (Tabla N°38 – Gráfico N° 38). Cabe señalar que el porcentaje de estudiantes que usan siempre o casi siempre es mayor en la Escuela de Educación Primaria (57.9%) que en la Escuela de Educación Inicial (38.7%), tal como se puede observar a continuación:

TABLA N° 38
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE
CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN POR ESCUELA, SEGÚN CATEGORÍAS

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca o casi nunca	9	14.5	1	2.6	10	10.0
Algunas veces	16	25.8	8	21.1	24	24.0
Bastantes veces	13	21.0	7	18.4	20	20.0
Siempre o casi siempre	24	38.7	22	57.9	46	46.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 38

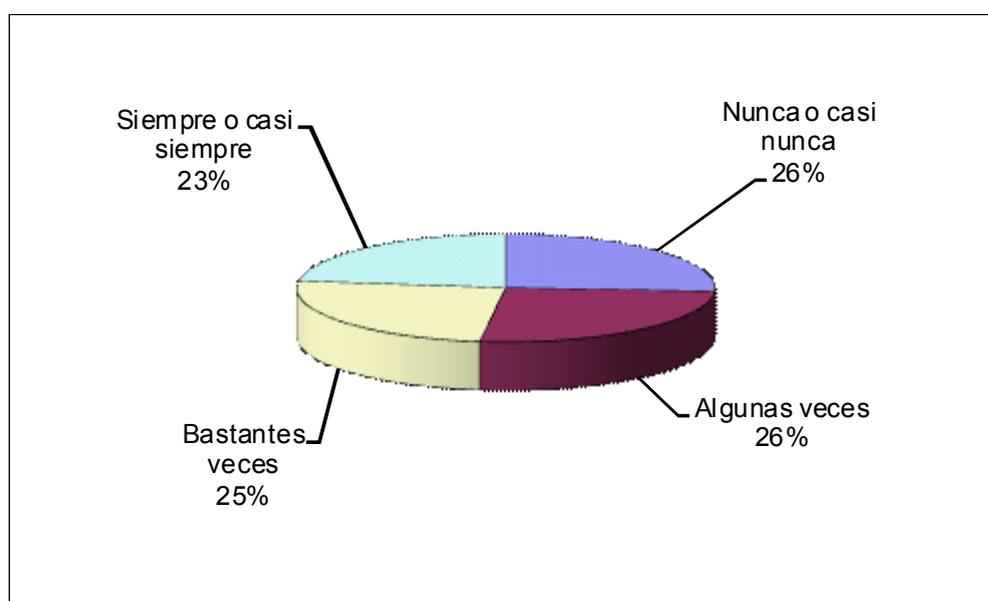


- En relación a las cifras relacionadas a las estrategias de recuperación de información se puede observar porcentajes totales parecidos de uso de este tipo de estrategias. Por tipo de Escuela, tampoco se notan diferencias significativas, tal como se puede apreciar a continuación:

TABLA N° 39
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN POR ESCUELA, SEGÚN CATEGORIAS

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca o casi nunca	18	29.0	8	21.1	26	26.0
Algunas veces	17	27.4	9	23.7	26	26.0
Bastantes veces	14	22.6	11	28.9	25	25.0
Siempre o casi siempre	13	21.0	10	26.3	23	23.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 39

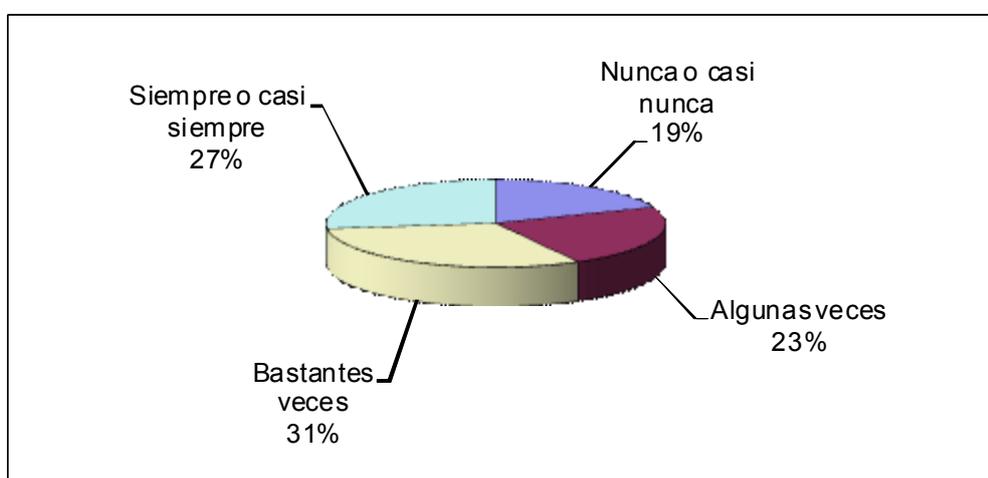


- Con respecto al uso de las estrategias de apoyo al procesamiento por parte de los alumnos de ambas Escuelas Profesionales, el 31% afirma usarlo bastantes veces, seguido por un 27% que lo usan siempre o casi siempre; mientras que solo el 19% señala que nunca o casi nunca lo usan. Es necesario precisar que el porcentaje de estudiantes que usan bastantes veces dichas estrategias es mayor en la Escuela de Educación Primaria (44.7%) que en la Escuela de Educación Inicial (22.6%), tal como se muestra a continuación:

TABLA N° 40
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN POR ESCUELA, SEGÚN CATEGORIAS

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca o casi nunca	14	22.6	5	13.2	19	19.0
Algunas veces	18	29.0	5	13.2	23	23.0
Bastantes veces	14	22.6	17	44.7	31	31.0
Siempre o casi siempre	16	25.8	11	28.9	27	27.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 40



- Por otro lado, el análisis de la distribución de medias y desviación estándar de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación por Escuela según dimensiones (Tabla N° 41), permite establecer que los puntajes promedios para la Escala de Adquisición para ambas Escuelas son parecidos y se ubican dentro del Baremos en el tercer cuartil (Uso frecuente). Los puntajes de la Escala de Codificación también se encuentran en el tercer cuartil, mientras que los puntajes de la Escala de Recuperación están dentro del segundo cuartil (Algunas veces).

Respecto a los puntajes de la Escala de Apoyo se observa que si existe diferencia entre ambas Escuelas, porque Educación Inicial se ubica en el segundo cuartil y Educación Primaria se ubica en el tercer cuartil.

Así mismo, observamos que la desviación estándar en ambas Escuelas es parecida indicando un mismo grado de homogeneidad en los puntajes obtenidos.

- Observando los indicadores descriptivos media y mediana (Tabla N° 42) podemos afirmar que la distribución de los puntajes obtenidos para las cuatro escalas siguen una Distribución Normal, es decir la mayoría de los estudiantes tienen puntajes dentro del nivel promedio, muy pocos en nivel muy bajo y muy pocos en el nivel muy alto. (Gráficos N° 41 – 44).

Por otro lado, estos indicadores están dentro de las normas (tipificación) de la Escala de Estrategias de Aprendizaje - ACRA.

4.2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

Luego de realizar una evaluación minuciosa de los datos, se organizan y procesan haciendo uso de programas estadísticos fijados para tal caso.

Se verifica la relación de las variables con el coeficiente de correlación “r” de Pearson y la “t” de Student, lo que permitirá a su vez aceptar o rechazar la hipótesis planteada.

TABLA N° 43

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo	ACRA Total
Metaprograma de percepción de información.	0.071	0.043	0.095	0.093	0.083
Metaprograma de tratamiento de información.	-0.024	0.001	-0.084	-0.056	-0.041
Metaprograma de actitud ante una situación	0.128	0.134	0.180	0.136	0.164

La inspección de la matriz de correlaciones, produce las siguientes observaciones:

- Entre las dimensiones de la programación neurolingüística y las escalas de estrategias de aprendizaje no existen relaciones.
- Existe una correlación inversa pero casi nula entre metaprogramas de tratamiento de información y estrategias de aprendizaje ($r=-0.041$).
- La correlación más alta y directa se da entre los metaprogramas de percepción de la información y la escala de estrategias de recuperación de información ($r=0.095$).
- Entre los metaprogramas de tratamiento de la información y las estrategias de codificación de información existe una nula relación ($r=0.001$).
- Existen relaciones inversas, pero casi nulas entre los metaprogramas de tratamiento de información y estrategias de adquisición, recuperación de información y de apoyo al procesamiento.

- Las correlaciones más altas y directas se dan entre los metaprogramas de actitud ante una situación y las estrategias de aprendizaje.

Es decir, que se está ante una correlación nula al no existir una relación entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico.

A continuación se procede a realizar la prueba de hipótesis para cada una de las hipótesis específicas planteadas:

A) **Hipótesis nula (H₀):** No existe relación directa entre los Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico.

Hipótesis alternativa (H₁): Existe relación directa entre los Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico.

Nivel de significación (α): 0.05

Prueba estadística: T-Student

Cálculo de la prueba:

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.083}{\sqrt{\frac{1-(0.083)^2}{98}}} = 0.824$$

Determinación de las zonas críticas

$$- 1.980 > t > 1.980$$

Decisión: Se acepta la Hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, no existe una relación directa entre Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

B) **Hipótesis nula (H_0):** No existe relación directa entre los Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico.

Hipótesis alternativa (H_1): Existe relación directa entre los Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico.

Nivel de significación (α): 0.05

Prueba estadística: T-Student

Cálculo de la prueba:

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{-0.041}{\sqrt{\frac{1-(-0.041)^2}{98}}} = -0.406$$

Determinación de las zonas críticas

$$-1.980 > t > 1.980$$

Decisión: Se acepta la Hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, no existe una relación directa entre Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

C) **Hipótesis nula (H₀):** No existe relación directa entre los Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico.

Hipótesis alternativa (H₁): Existe relación directa entre los Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico.

Nivel de significación (α): 0.05

Prueba estadística: T-Student

Cálculo de la prueba:

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.164}{\sqrt{\frac{1-(0.164)^2}{98}}} = 1.64$$

Determinación de las zonas críticas

$$- 1.980 > t > 1.980$$

Decisión: Se acepta la Hipótesis nula (H₀). Por lo tanto, no existe una relación directa entre Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- La muestra probabilística de la población con la que se trabajó estuvo distribuida en 99% para el sexo femenino y el 1% sexo masculino (Tabla N° 44 – Gráfico 45), lo que solo ha determinado que los estudiantes de ambas Escuelas Profesionales resulten con el hemisferio derecho como dominante (Encuadre). Pero, en la evaluación completa de las variables solamente constituye un factor descriptivo.

- Los estudiantes proporcionaron información respecto a su edad, siendo el promedio 20.6 años, por ello es fácil confiar en la veracidad de sus respuestas en los instrumentos aplicados. (Tabla N° 45 – Gráfico 46).

De esta forma, las dos variables intervinientes no han tenido mayor incidencia en el resultado de la investigación.

- A través de la correlación “r” de Pearson se ha obtenido que las correlaciones más altas y directas se dan entre los metaprogramas de actitud ante una situación y las estrategias de aprendizaje, por lo que se podría deducir que si bien un estudiante maneja las estrategias de aprendizaje tendría que poseer cierta disposición ante situaciones de aprendizaje y viceversa.
- La plana docente de la Universidad César Vallejo – Filial Lima aplica una propuesta pedagógica denominada SEMAS (SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR AVANZADA) caracterizada por la práctica de una metodología activa. Esto explicaría porque los estudiantes “usan frecuentemente” las estrategias de adquisición, codificación y de apoyo de información. Así mismo, al demostrarse que “algunas veces” usan estrategias de aprendizaje de recuperación de información evidenciaría una debilidad en la aplicación de su propuesta.

4.4. ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES

De acuerdo al análisis de los datos se acepta la H_0 que establece que no existe relación directa entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Primaria de la Universidad César Vallejo – filial Lima.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación nos permiten formular las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria respecto a la programación neurolingüística presentan predominancia de una selección primaria centrada en la información, dominancia del hemisferio derecho, el canal receptor preferente es el sistema visual (V), se “inclinan hacia lo que falta”, a nivel interno optan por sistemas auditivo – cinestésico y visual – cinestésico, el cuadro de referencia es interno, actúan teniendo como referencia el presente, la fuente de motivación es “acercarse a”, prefieren actuar buscando diferencias con otras experiencias, ante una situación eligen asociarse, existe predominancia de una actitud proactiva y se inclinan por tener una estrategia definida.
2. Las cifras relacionadas a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes reflejan que las estrategias de adquisición y codificación se usan frecuentemente y las estrategias de recuperación se usan algunas veces. En relación a las estrategias de apoyo existe diferencia entre ambas E.A.P. porque los estudiantes de Educación Inicial usan dichas estrategias algunas veces, mientras que los estudiantes de Educación Primaria las utilizan frecuentemente. Pero, en forma general para las cuatro escalas, la mayoría de los estudiantes tiene puntajes dentro del nivel promedio.
3. Los resultados obtenidos demuestran que no existe una relación directa entre Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de

los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.

4. Los datos obtenidos evidencian que no existe una relación directa entre Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.
5. Las cifras obtenidas reflejan que no existe una relación directa entre Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.
6. Los resultados obtenidos en el presente estudio nos lleva a concluir que no existe relación directa entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo. Esto quiere decir que para el uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios, no es indispensable la predominancia de determinados metaprogramas en dichos estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. La Oficina de Investigación de la Universidad César Vallejo – Los Olivos debe proseguir las investigaciones respecto a la programación neurolingüística en relación a otras variables como la inteligencia emocional, a fin de utilizar este extraordinario macrosistema o modelo del funcionamiento de la mente en pro de la formación integral de los estudiantes.
2. El Área de Desarrollo Académico de la U.C.V. debe asumir los aportes que la ciencia educativa trae consigo en el S XXI, relacionados a la construcción de estructuras mentales, los procesos mentales (metaprogramas) que utiliza cada persona para responder a su entorno, entre otros; así se mejorará el desempeño docente y la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes.
3. La gran cantidad de información que existe en la actualidad exige que la E.A.P. de Educación Inicial y la E.A.P. de Educación Primaria de la U.C.V. planteen y ejecuten una propuesta pedagógica que fomente la práctica permanente de un aprendizaje estratégico (estrategias de aprendizaje) en todas las asignaturas. De esta forma, se asegura el logro de las competencias profesionales.
4. La Dirección General, la Dirección Académica y el Área de Desarrollo Académico deben crear un contexto estratégico en la U.C.V. para que se desarrolle el aprendizaje estratégico, es decir, un conjunto de condiciones institucionales como: la modificación de las concepciones de los estudiantes y docentes relativas al “aprender”, “enseñar” y “ser autónomo aprendiendo”, la modificación de los formatos de interacción educativa (metodología) que habitualmente emplean los docentes para enseñar y la modificación de la organización curricular.

5. La Oficina de Investigación de la U.C.V. en coordinación con el Colegio de Profesores del Perú deberían promover conferencias, conversatorios y fórums para difundir las bases teóricas y la aplicación práctica tanto de la programación neurolingüística como del aprendizaje estratégico.

BIBLIOGRAFÍA

A. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA AL TEMA

- Alder, H. y Heather, B. (2000). *PNL en solo 21 días: una completa introducción con su programa de entrenamiento*. Madrid: Edaf.
- Álvarez, C. (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Andrade, S. (2006). *Lectura veloz y aprendizaje estratégico*. Lima: Andrade.
- Beas, J. y otros. (2006). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. México: Alfaomega.
- Best, J. (2002). *Psicología cognoscitiva*. México: Thomson.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y Práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruning, R. y otros (2006). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Educación.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales: Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- Buzan, T. (2004). *El poder de la inteligencia verbal*. Barcelona: Urano.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad de Oviedo.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carrol, D. (2006). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Thomson.

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Volumen I – II. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana
- Cuenca, E. y otros. (2006). *Seminario de aprendizaje y desarrollo*. México: Thomson.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana- UNESCO.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes: Enseñanza de Contenidos Curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Espinoza, N. (2005). *Vigencia de las universidades públicas del Perú: Propuestas para la reestructuración universitaria*. Lima: S/E.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Flores, M. (2003). *Teorías cognitivas y educación*. Lima: San Marcos.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- García, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garza, R. y Leventhal S. (1998). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.

- Gómez, G. (2007). *Optimicemos la educación con PNL Programación Neuroingüística: su aplicación práctica en el trabajo docente*. México: Trillas.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y educación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Grinder, J. y Bandler, R. (2005). *De sapos a príncipes*. Chile: Cuatro Vientos.
- Gutiérrez, D. (2008). *Estrategias de Aprendizaje en alumnos de una licenciatura en Psicología*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Gutiérrez, F. (2005) *.Teorías del Desarrollo cognitivo*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Harris, C. (2004). *Los elementos de PNL*. Madrid: Edaf.
- Hernández, P. y García, L. (1997). *Enseñar a pensar: un reto para los profesores*. Madrid: Tafor.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. Madrid. Tafor/Narcea.
- Hernández, V. (2006). *Mapas Conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica*. México: Alfaomega.
- Huerta M. (2005). *Aprendizaje estratégico: Cómo enseñar a aprender y pensar estratégicamente*. Lima: San Marcos.
- Huerta Rosales, S. (2005). *El aprendizaje estratégico en el rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación UNASAM-HUARAZ*. Tesis para optar el Grado de Magíster.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicancias educativas*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Klingler, C. y Vadillo, G. (2003). *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Knapp, M. (2003). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Kolb, B. y Whishaw, I. (2002). *Cerebro y conducta: Una introducción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Luria, A. (1988). *El cerebro en acción*. Buenos Aires: Hyspamerica. Vol. I – II
- Machado, L. (2000). *La revolución de la inteligencia*. Lima: Libro Amigo.
- Mayor, J. y otros (1995). *Estrategias metacognitivas aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. y otros (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nosich, A. (2003). *Aprender a pensar: Pensamiento analítico para estudiantes*. Madrid: Pearson Educación.
- Ontoria, A. y otros. (2003). *Aprender con mapas mentales: Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A. y otros. (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Colección para educadores. Tomo I. Lima: El Comercio.
- Perkins, D. (2006). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Pimienta, J. (2005). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.

- Pinzás, J. (1997). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid. La Muralla.
- Pozo, J. y otros. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prietsley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Ramos, C. (2003). *Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa*. Buenos Aires: Librería Histórica.
- Ramos, G. (1999). *La universidad peruana en el siglo XXI*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ribeiro, L. (2003). *Inteligencia aplicada: Usted tiene un potencial mayor del que imagina*. Buenos Aires: Planeta.
- Rodríguez, J. (2002). *La mente de los creadores: un estudio de los procesos creativos desde la neurociencia y la psicología*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Roeders, P. (2005). *Aprendiendo juntos*. Colección para educadores. Tomo X. Lima: El comercio.
- Román, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima Libro Amigo.
- Rugarcía, A. (2001). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.
- Saint, J. y Cayrol, A. (1994). *Mentes sin límite. La programación neurolingüística: En busca de la excelencia mental. Cómo alcanzar lo mejor de nosotros mismos*. Barcelona: Robinbook.
- Sambrano, J. (2000). *Cerebro manual de uso*. México: Alfaomega.

- Sambrano, J. (2000). *Programación Neurolingüística para todos: un modelo de excelencia*. México: Alfaomega.
- Sambrano, J. (2000). *Superaprendizaje Transpersonal*. México: Alfaomega.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2003). *Psicología del aprendizaje en educación superior*. Lima: Visión Universitaria.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes: mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Soto, B. (2003). *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje. Estrategias y técnicas visuales aplicables a educación inicial, primaria, secundaria y superior*. Huancayo: Razuwillka.
- Soto, A. y Navarro, E. (2005). *Teorías contemporáneas del aprendizaje en el debate actual*. Lima: Abedul.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Torre, J. (2000). *Aprende a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Trotter, M. (2000). *Estrategias de superaprendizaje. Aprendizaje significativo de manera sencilla, agradable y eficaz para desarrollar el potencial intelectual*. México: Alfaomega.
- Ugarte Silva, M. (2007). *Influencia del modelo didáctico basado en procesos en el desarrollo de las habilidades del pensamiento*. Tesis para optar el grado de Magíster.

- Velásquez A. y Rey, N. (2006). *Gestión Curricular y educación universitaria*. Lima: Fondo Editorial U. S. M. P.
- Vigotsky, L. (1984). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

B. BIBLIOGRAFIA REFERIDA A LA METODOLOGIA DE INVESTIGACION

- Andrade, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Andrade
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Imbernon, F., Alonso, M. y Arandia, M. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- La Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: U. N. M. S. M.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: U. N. M. S. M.
- Pajares, M. (1997). *Investigación científica*. Antología. Lima: Popular.
- Sierra, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Valderrama. S. (2003). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. Lima: San Marcos.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO	PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGIA		
La programación neurolingüística en el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en las Escuelas Profesionales de Educación Inicial y Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.	¿Qué relación existe entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?	Determinar la relación que existe entre la programación neurolingüística y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.	La programación neurolingüística se relaciona directamente con el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.	Programación neurolingüística	Metaprogramas de percepción de la información	Selección primaria	A. Método y diseño de la investigación: Tipo: - Básico Diseño: - No experimental transversal Nivel de contraste de hipótesis: - Descriptivo correlacional B. Universo y muestra: Universo: - Estudiantes de la Facultad de Educación de la UCV. Muestra: - 100 Estudiantes del I ciclo. C. Técnicas de recolección de información: - Encuesta D. Instrumentos: - Prueba de Metaprogramas. - Test ACRA – Escalas de Estrategias de Aprendizaje.		
	PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS					Metaprogramas de tratamiento de la información	Encuadre
									Sistema representativo VACO
	1. ¿Qué relación existe entre los Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?	1. Determinar qué relación existe entre los Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.	1. Existe relación directa entre los Metaprogramas de percepción de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.					Representación sensoriales internas VACO	
								Cuadro de referencia interno o externo	
	2. ¿Qué relación existe entre los Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?	2. Determinar qué relación existe entre los Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.	2. Existe relación directa entre los Metaprogramas de tratamiento de la información y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.					Marco temporal	
								Motivación: “Acercarse a” o “Alejarse de”	
								Asociado o disociado	
								Comparaciones: Semejanzas o diferencias	
								Actitud: proactiva, colaboradora, reactiva, pasiva o negativa	
Grado de flexibilidad en el proceso									
				Aprendizaje estratégico	Estrategias de adquisición de información	Puntaje de la prueba ACRA	E. Procesamiento y análisis:		

	<p>3. ¿Qué relación existe entre los Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009?</p>	<p>Universidad César Vallejo – 2009.</p> <p>3. Determinar qué relación existe entre los Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.</p>	<p>3. Existe relación directa entre los Metaprogramas de actitud ante una situación y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del I Ciclo en la E.A.P. de Educación Inicial y E.A.P. de Educación Primaria de la Universidad César Vallejo – 2009.</p>		<p>Estrategias de codificación de información</p> <hr/> <p>Estrategias de recuperación de información</p> <hr/> <p>Estrategias de apoyo al procesamiento</p>		<p>- Correlación r de Pearson. - “T” de Student.</p>
--	---	--	--	--	--	--	--

PRUEBA DE METAPROGRAMAS

NOMBRES Y APELLIDOS: _____ **EDAD:** _____

ESCUELA: _____ **CICLO:** _____

Marca una alternativa, según tu preferencia:

1.- Si asistes a una clase, qué es lo que más te molestaría:

- a.- Que el profesor dicte su clase con ropa sport.
- b.- Que el profesor sea muy teórico y no haga prácticas.
- c.- Que el profesor improvise su clase, no tenga información, no investigue.
- d.- Que el salón de clase sea pequeño, sin aire acondicionado ni proyector.

2.- Asistes a la clase magistral de un reconocido docente de tu especialidad, al finalizar comentas que lo más importante fue:

- a.- La gran trayectoria y experiencia demostrada en el manejo de los temas tratados.
- b.- La forma en que explico un determinado concepto.

3.- Si tienes que exponer un tema, qué material es infaltable para ti:

- a.- Diapositivas y videos.
- b.- Audio-música de fondo.
- c.- Actividades manuales y dinámicas.

4.- Eres de las personas que:

- a.- Siempre está buscando mejorar, superar sus defectos.
- b.- Sabe lo que vale y le saca el mayor provecho a sus cualidades.

5.- Cuando haz discutido con alguien:

- a.- Te molestas por lo que escuchaste y te sientes ofendido.
- b.- Te altera ver a esa persona y te escuchas a ti mismo(a) diciéndote lo mal que te cae.
- c.- La ves y te sientes muy mal.

6.- Eres de las personas que necesita que le estén supervisando para que concluya con una determinada actividad

- a.- Si
- b.- No

7. Cuando están en clase de matemáticas y no te va muy bien, piensas:

- a.- Debo superarme en este curso para no repetir y poder estar tranquilo en verano.
- b.- Que ya no puedes hacer nada, en el ciclo pasado fue igual.
- c.- Necesito poner más de mi parte para aprender.

8.- Cuando estudias para un examen lo haces por:

- a.- Obtener un buen calificación y mantenerte entre los mejores.
- b.- Evitar desaprobar y al menos pasar con once.

9.- Disfrutas de tareas que:

- a.- No varían mucho en contenido ni en el tiempo requerido para hacer.
- b.- Son diferentes, nuevas.

10.- En una clase sientes que no te quedó claro un concepto, entonces:

- a.- Te quedas callado y no preguntas.
- b.- Levantas la mano para preguntar y absolver tus dudas.

11.- Al establecer tu agenda de estudio:

- a.- Las actividades deben hacerse en la fecha señalada.
- b.- Aceptarías reprogramar algunas.

12.- Acudes a un taller de autoestima y en las dinámicas:

- a.- Te cuesta concentrarte y reconocer lo que sientes.
- b.- Te conectas con facilidad contigo mismo.

13.- Unos estudiantes asisten a una conferencia magistral en el I Congreso Internacional de su carrera profesional; al día siguiente cuando en clase, el profesor los interroga sobre los aspectos fundamentales del encuentro; un alumno responde que:

- a.- La conferencista era muy elegante, amable, que comunicaba extraordinariamente bien las ideas.
- b.- La conferencista habló inicialmente de su proyecto, hizo una dinámica de presentación, propuso un trabajo grupal y finalmente enfatizó las conclusiones.
- c.- La conferencista habló sobre el nuevo enfoque laboral, sobre las nuevas tendencias y que toda la información se basó en el libro del futurista Alvin Toffler.
- d.- Le asombró el auditorio, por su gran tamaño, iluminación y decoración.

14.- Asistes a un recorrido en el museo de bellas artes. Cuando te piden que cuentes sobre el recorrido:

- a.- Te centras en una pintura, la que más te gustó y la describes.
- b.- Explicas todo lo que observaste en el recorrido.

15.- Te haces una idea sobre las personas cuando:

- a.- Le escuchas hablar.
- b.- Por sus acciones: gestos, caminar, su postura.
- c.- A simple vista, utilizas tu imaginación.

16.- Eres de las personas que:

- a.- Vive sus logros, los disfruta y se siente contento (a) con ellos.
- b.- Aspira a más, siente que todavía falta algo más para celebrar.

17.- Al estudiar prefieres:

- a.- Un sitio cómodo y hacer mapas conceptuales.
- b.- Un lugar donde puedas observar alrededor y sentirte concentrado(a).
- c.- Escuchar música y sentirte bien.

18. Tu elección acerca de qué carrera profesional estudiar fue:

- a.- Tomada por ti mismo (a) a pesar de los consejos de los demás.
- b.- Evaluaste la situación con la ayuda de tus padres y amigos, sus opiniones te ayudaron a decidirte.

19.- Eres más tolerante con las personas por:

- a.- No estar sólo, sin amigos como ya lo has experimentado.
- b.- Un crecimiento personal para sentirse satisfecho contigo mismo.
- c.- Para tener amigos que puedan ayudarte en el futuro.

20.- Te agrada estar en grupo porque:

- a.- Disfrutas realizar actividades con otros.
- b.- Evitas estar solo(a) y sentirte diferente.

21.- Responde:

- a.- Disfrutas de la rutina y actividades similares.
- b.- Buscas salir de la rutina, hacer cosas distintas.

22.- ¿Cuál es la frase que empleas con más frecuencia?

- a.- ¡Yo voy a hacerlo!, ¡Es hora de actuar!.
- b.- ¡No es buena idea, hay que esperar a ver que dicen los demás!,
¡Analicémoslo!

23.- Cuando inicias el ciclo académico:

- a.- Buscas a tus amigos (as) del ciclo anterior.
- b.- Prefieres hacer nuevas amistades.

24.- Narras una experiencia dolorosa a tu tutor, entonces tú:

- a.- Sientes como si estuvieras viviendo de nuevo esa experiencia.
- b.- Puedes contarla y mantenerte sereno.

25.-Después de varios días de haber asistido a un taller de relajación, qué es lo que recordarías:

- a.- A la persona de dirigió el taller.
- b.- La música de relajación.
- c.- Las actividades para relajarse.
- d.- Como era el ambiente donde se llevó a cabo el taller.

26.- ¿Juzgarías a una persona por un comportamiento determinado sin averiguar si siempre se comporta así?

- a.- Si
- b.- No

27.- Al buscar tus llaves:

- a.- Tocas tus bolsillos
- b.- Sacudes tu ropa para escuchar el sonido.
- c.- Tratas de “ver” donde las dejaste.

28.- Eres de las personas que cree que:

- a.- Tiene la información precisa para empezar trabajar.
- b.- Aún le falta más información para empezar y se demora más en buscar la información en vez de procesarla.

29.- Si el docente te llamó la atención por algo, la próxima clase tú:

- a.- Lo ves y te sientes culpable.
- b.- Lo escuchas y sientes que tuvo razón.
- c.- T e sientes dolido(a) y escuchas tu diálogo interno.

30.- Te sentirías más a gusto cuando:

- a.- Te otorgan libertad de criterio frente a una tarea delegada.
- b.- Te piden cumplir indicaciones estrictas.

31.- Cuando te sientes triste:

- a.- Te acercas a un amigo (a) porque necesitas reconfortarte y sentirte querido.
- b.- Evitas acercarte porque no deseas que te vean sufrir.

32.- No entablas una relación sentimental formal porque:

- a.- Tienes miedo a que vuelvan a engañarte.
- b.- Sientes que no es el príncipe (princesa) de tus sueños.
- c.- Aún te falta tener una solvencia económica.

33.- Al conocer personas te centras más en:

- a.- Quienes tienen ideas semejantes a las tuyas.
- b.- Aprecias a los que son distintos.

34.- Vas en un vehículo de transporte público y hace mucho calor, entonces tú.

- a.- Te levantas y abres una ventana.
- b.- Soportas el calor hasta llegar a tu destino.

35.- Planeaste un fin de semana con tus amigos, de pronto algo cambió:

- a.- Te molestaría cambiar los planes.
- b.- Te adecuas a la situación sin molestarte.

36.- Si observaras un accidente:

- a.- Quedarías muy impactado (a) emocionalmente.
- b.- No te afectaría porque no te emocionas fácilmente.

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES:

Esta escala tiene por objetivo identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas cuando asimilas información contenida en textos, artículos, apuntes, en general cuando estás estudiando.

Puede que cada estrategia la hayas usado con mayor o menor frecuencia. Así, algunas puede que no las hayas usado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para contestar, lee cada frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la hoja de respuestas poniendo en un círculo la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que usas las estrategias de aprendizaje.

Use la siguiente escala para marcar sus respuestas:

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

Si no has entendido bien lo que hay que hacer, pregunta ahora y si lo han entendido correctamente comienza ya.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCALA I ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los párrafos, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura rápida para obtener más fácilmente una visión general.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero doy una lectura rápida.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos comprendidos por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices, lapiceros o resaltadores de distintos colores para ayudarme a visualizar mejor palabras o ideas principales.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto, largo, lo subdivido en varios fragmentos mediante anotaciones, títulos o epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.

11. Durante el estudio, escribo o verbalizo varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicando a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mi mismo párrafo por párrafo a medida que voy avanzando.
17. Aunque no tenga que rendir un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Me hago preguntas acerca de los puntos, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso un momento después continuo el repaso para aprenderla mejor.

ESCALA II ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los secundarios.
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o hago, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos ya aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con mis compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o lemas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores, o familiares cuando tengo dudas o puntos incomprensibles en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información de la lectura o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, revistas, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con sucesos imaginados de mi vida pasada o presente.

13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquellos que me sugiere el tema.
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ejm. “los riñones funcionan como un filtro”).
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.
25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la formación que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.
30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de resumen hechos.
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema, solución, etc.
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37. Si tengo que aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.

39. Para elaborar los mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utiliza los diagramas cartesianos.
41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en “V” para organizar las cuestiones-clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en “V”, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como “acrósticos”, “acrónimos” o siglas).
44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).
45. A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.
46. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

ESCALA III ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN
--

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilice para codificar la información durante el estudio.
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas...., mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
8. Volver a pensar y sentir de manera semejante a lo vivido durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.

9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo que en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si corresponde a lo que me han preguntado o quiero responder.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y ensayo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupó de su presentación, orden, limpieza y márgenes.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, doy una respuesta "aproximada" que deduzco a partir del conocimiento que poseo o de otros temas.

ESCALA IV ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO
--

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes, etc...).
2. Uso con mucha frecuencia las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujo o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...).
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
5. Me doy cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones de un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación de pensar y sentir de cuando estudiaba el tema.
7. Me he detenido a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión, redacción, presentación...).

8. Planifico usar aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada material a estudiar.
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a facilitar a “recordar” mejor lo aprendido”.
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo por aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he realizado en cada asignatura.
12. Cuando se acerca los exámenes elaboro un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información son válidas.
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando no hay facilidades para concentrarme en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos agradables de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
20. Sé autorelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
21. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
22. Procuero que, en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, lo combato imaginando los efectos negativos que traería el no estudiar.
25. Cuando realizo mis trabajos, me agrada intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
26. Me satisface que mis compañeros, profesores, y familiares valoren positivamente mi trabajo.
27. Resuelvo mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la interrelación con compañeros, profesores o familiares.
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
30. Me digo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más competente.
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.

33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, reprensiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

FIN

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS FRASES.

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

HOJA DE RESPUESTAS

Antes de iniciar el relleno de la hoja de respuestas, lee con atención las instrucciones de la Escala. Contesta poniendo en un círculo la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que usas las estrategias de aprendizaje. Utiliza lápiz para contestar.

Verifica que el número de la respuesta coincida con el número de cada reactivo de la Escala.

Si te equivocas, borra con cuidado y encierra con un círculo la opción que se ajuste a tu caso.

Nombre y Apellidos: _____

Escuela: _____ Edad: _____ Sexo: Mas. _____ Fem. _____

ESCALA I ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
2	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
3	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
4	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
5	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
6	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
7	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
8	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
9	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

10	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
11	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
12	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
13	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
14	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
15	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
16	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
17	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
18	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
19	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
20	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

ESCALA II
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
2	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
3	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
4	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
5	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

6	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
7	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
8	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
9	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
10	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
11	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
12	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
13	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
14	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
15	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
16	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
17	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
18	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
19	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
20	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
21	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
22	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
23	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

24	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
25	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
26	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
27	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
28	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
29	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
30	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
31	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
32	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
33	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
34	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
35	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
36	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
37	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
38	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
39	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
40	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
41	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

42	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
43	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
44	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
45	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
46	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

ESCALA III
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
2	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
3	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
4	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
5	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
6	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
7	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
8	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
9	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
10	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
11	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

12	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
13	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
14	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
15	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
16	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
17	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
18	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

ESCALA IV
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
2	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
3	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
4	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
5	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
6	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
7	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
8	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
9	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

10	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
11	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
12	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
13	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
14	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
15	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
16	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
17	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
18	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
19	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
20	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
21	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
22	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
23	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
24	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
25	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
26	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
27	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

28	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
29	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
30	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
31	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
32	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
33	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
34	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre
35	A Nunca o casi nunca	B Algunas veces	C Bastantes veces	D Siempre o casi siempre

TABLA N° 02
SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 13

Unos estudiantes asisten a una conferencia magistral en el I Congreso Internacional en la, carrera profesional; al día siguiente cuando en clase, el profesor les interroga sobre los aspectos fundamentales del encuentro; el alumno responde que:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) La conferencia era muy elegante, amable, que comunicaba extraordinariamente bien las ideas	8	12.9	7	18.4	15	15.0
b) La conferencista habló inicialmente su proyecto, hizo una dinámica de presentación, propuso un trabajo grupal y finalmente enfatizó conclusiones	42	67.7	23	60.5	65	65.0
c) La conferencista habló sobre le nuevo enfoque laboral, sobre las nuevas tendencias y toda la información se basó en el libro futurista de Alain Tofler	12	19.4	8	21.1	20	20.0
d) Le asombró el auditorio, por su tamaño, iluminación y decorado	0	0	0	0	0	0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico N° 02
SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 13

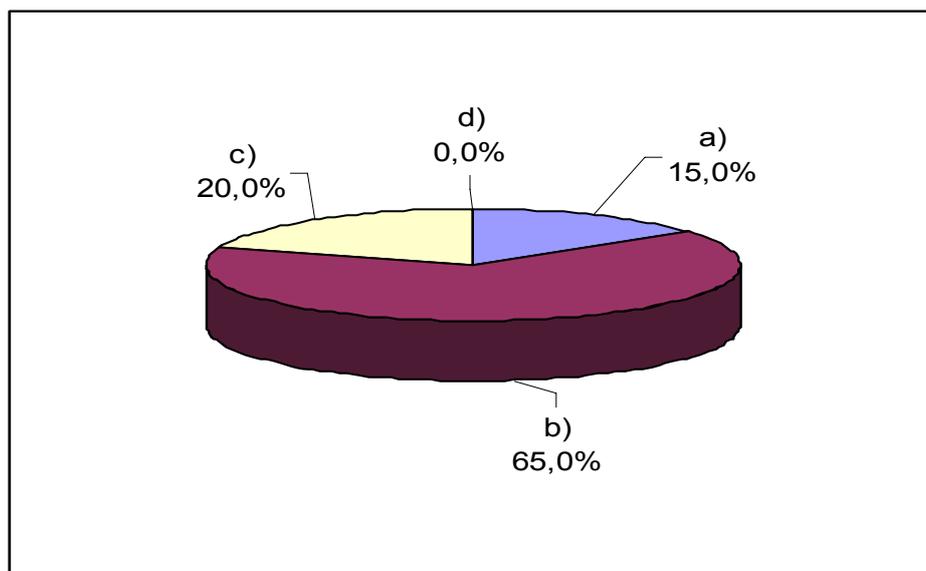


TABLA N° 03
SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 25
Después de varios días de haber asistido al taller de relajación, que es lo que recordaría:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) A la persona que dirigió el taller	3	4.8	1	2.6	4	4.0
b) La música de relajación	3	4.8	5	13.2	8	8.0
c) Las actividades para relajarse	54	87.1	29	76.3	83	83.0
d) Cómo era el ambiente donde se llevó a cabo el taller	2	3.2	3	7.9	5	5.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 03
SELECCIÓN PRIMARIA, ITEM 25

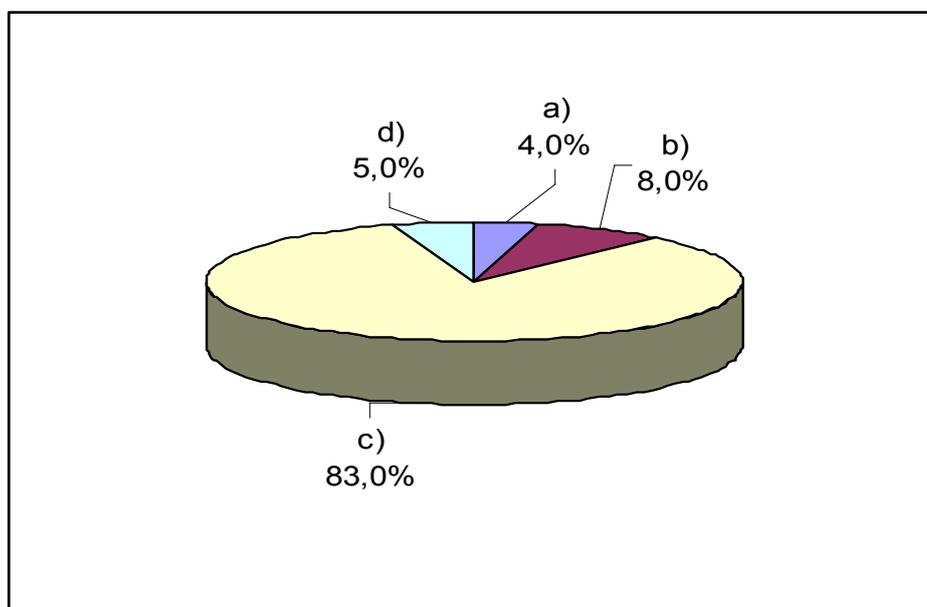


TABLA N° 04
ENCUADRE, ITEM 02
Asistes a la clase magistral de un reconocido docente de tu especialidad, al finalizar comentas que lo más importante fue:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) La gran trayectoria y experiencia demostrada en el manejo de los temas tratados	29	46.8	21	55.3	50	50
b) La forma como explicó un determinado concepto	33	53.2	17	44.7	50	50
TOTAL	62	100	38	100	100	100

Gráfico Nro. 04
ENCUADRE, ITEM 02

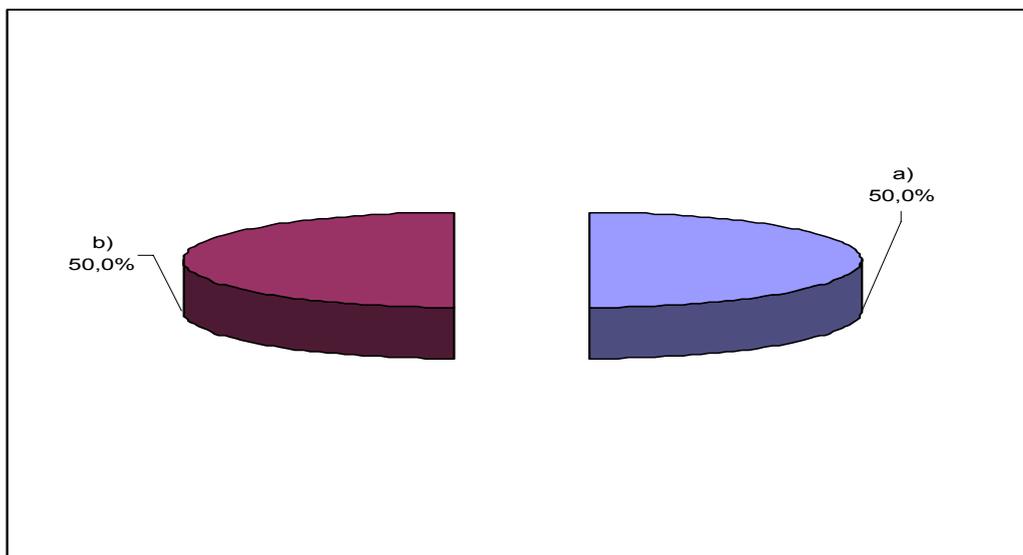


TABLA N° 06
ENCUADRE, ITEM 26
 ¿Juzgarías a una persona por un comportamiento sin averiguar si siempre se comporta así?

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Sí	10	16.1	5	13.2	15	15.0
b) No	52	83.9	33	86.8	85	85.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 06
ENCUADRE, ITEM 26

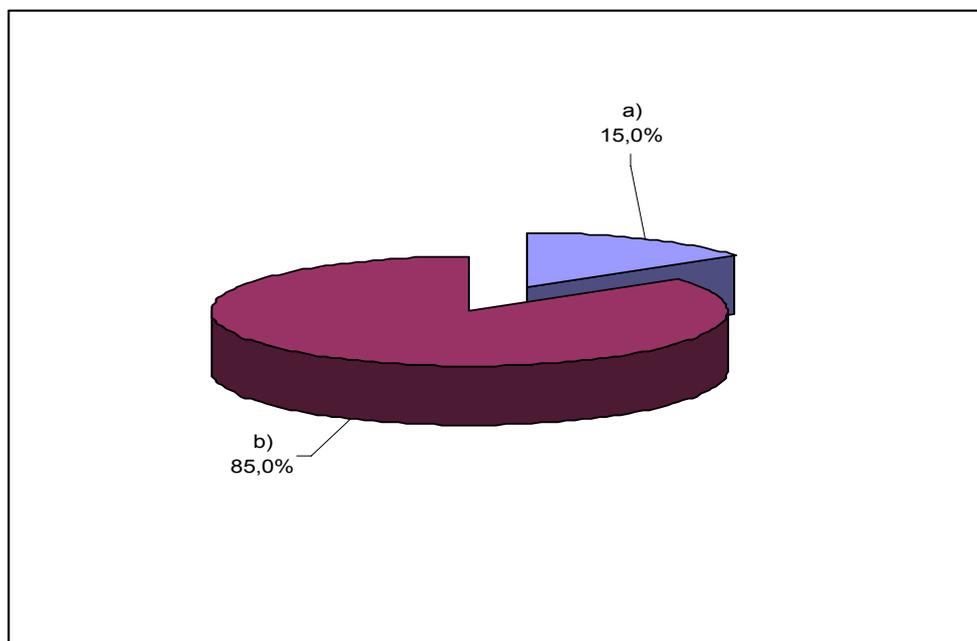


TABLA N° 08
 SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 15
 Te haces una idea sobre las personas cuando:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Le escuchas hablar	22	35.5	18	47.4	40	40.0
b) Por acciones gestos, caminar, su postura	34	54.8	15	39.5	49	49.0
c) A simple vista, utilizas tu imaginación	6	9.7	5	13.2	11	11.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 08
 SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 15

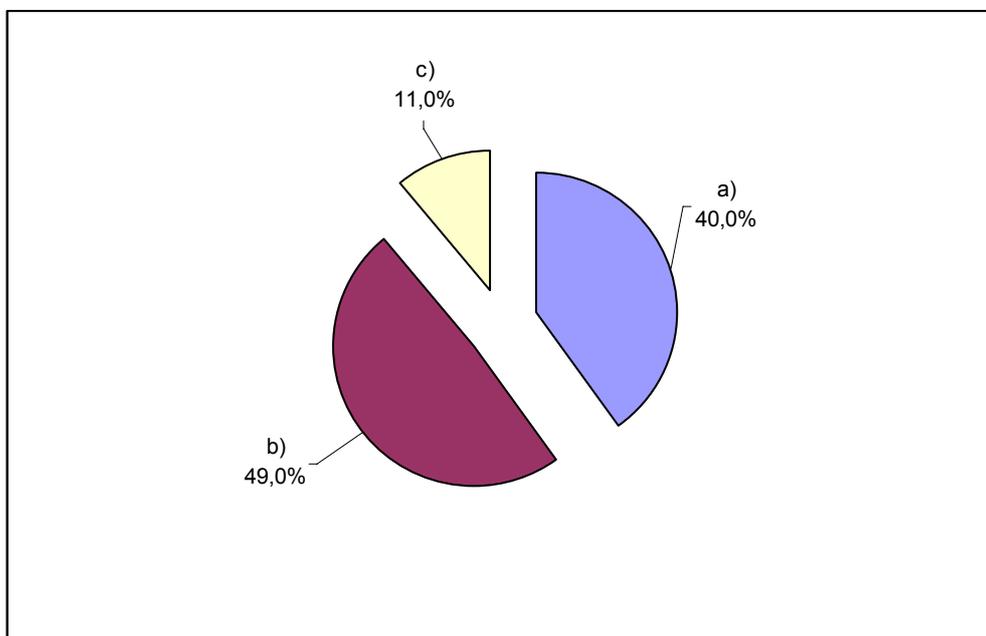


TABLA N° 09
 SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 27
 Al buscar tus llaves:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Tocas tus bolsillos	9	14.5	17	44.7	26	26.0
b) Sacudes tu ropa para escuchar el sonido	7	11.3	5	13.2	12	12.0
c) Tratas de "ver" donde las dejaste	46	74.2	16	42.1	62	62.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 09
 SISTEMA REPRESENTATIVO VACO, ITEM 27

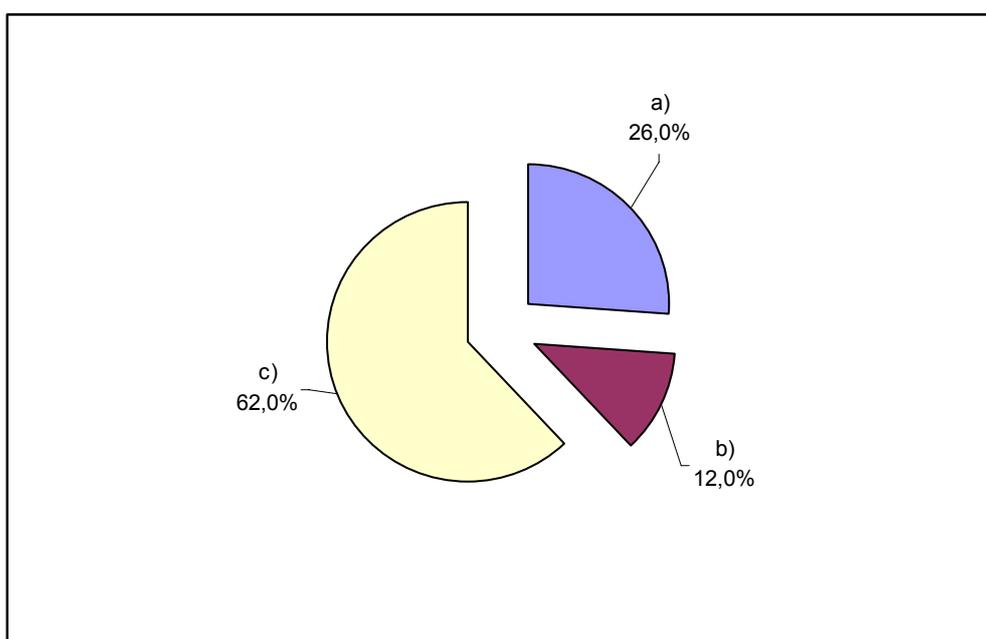


TABLA N° 10
ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 16
Eres de las personas que:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Vive sus logros, los disfruta y se siente contento con ellos	30	48.4	11	28.9	41	41.0
b) Aspira a más, siente que todavía falta algo más para celebrar	32	51.6	27	71.1	59	59.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 10
ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 16

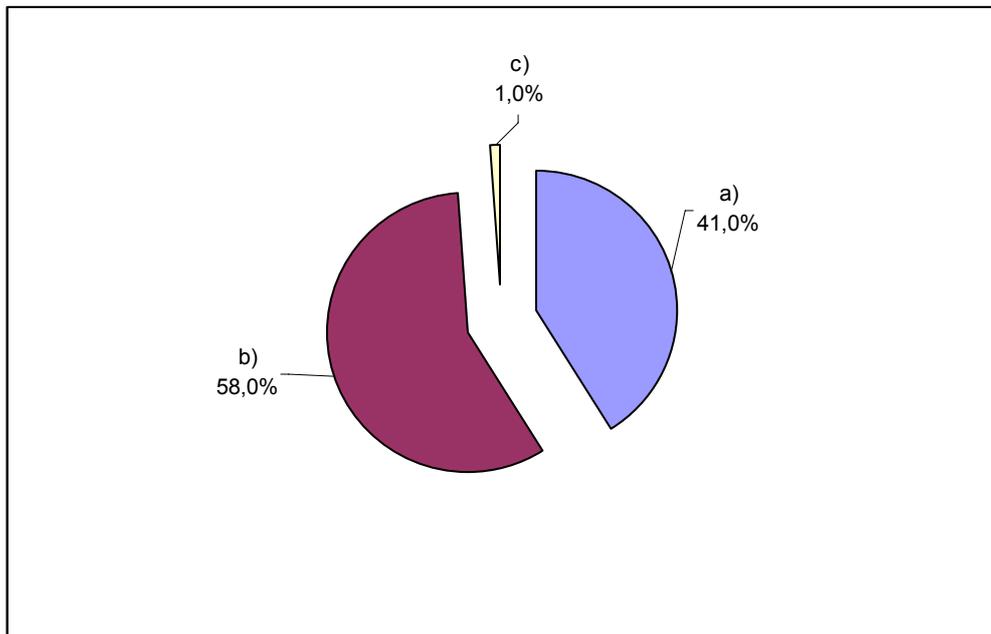


TABLA N° 12
ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 28
Eres de las personas que cree que:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Tiene la información precisa para empezar a trabajar	35	56.5	24	63.2	59	59.0
b) Aún le falta más información para empezar y se demora más en buscar la información en vez de procesarla	27	43.5	14	36.8	41	41.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 12
ORIENTACIÓN HACIA LO QUE HAY O HACIA LO QUE FALTA, ITEM 28

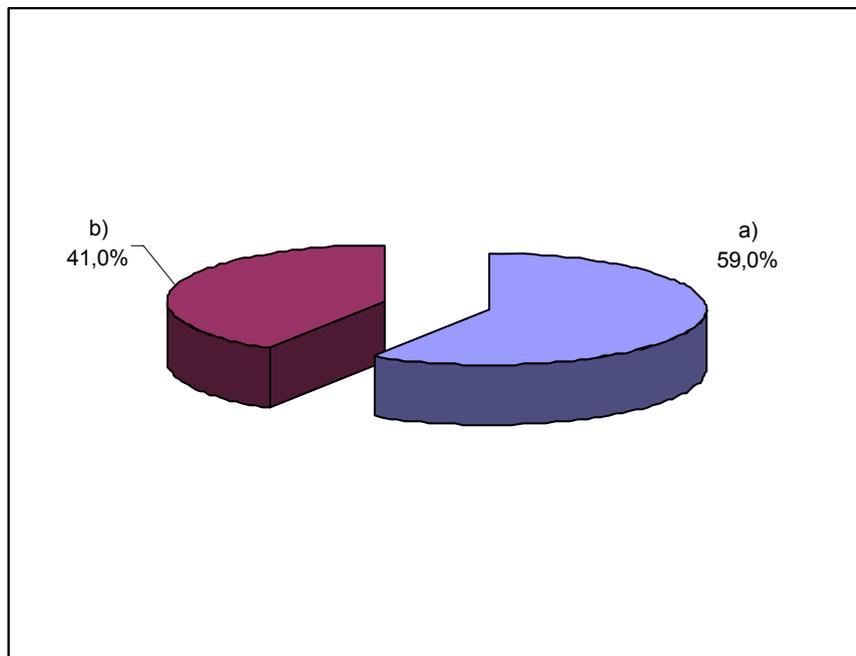


TABLA N° 14
REPRESENTACIONES SENSORIALES INTERNAS VACO, ITEM 17
Al estudiar prefieres:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Un sitio cómodo y hacer mapas conceptuales	20	32.3	22	57.9	42	42.0
b) Un lugar donde puedas observar alrededor y sentirte concentrado(a)	34	54.8	14	36.8	48	48.0
c) Escuchar música y sentirte bien	8	12.9	2	5.3	10	10.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 14
REPRESENTACIONES SENSORIALES INTERNAS VACO, ITEM 17

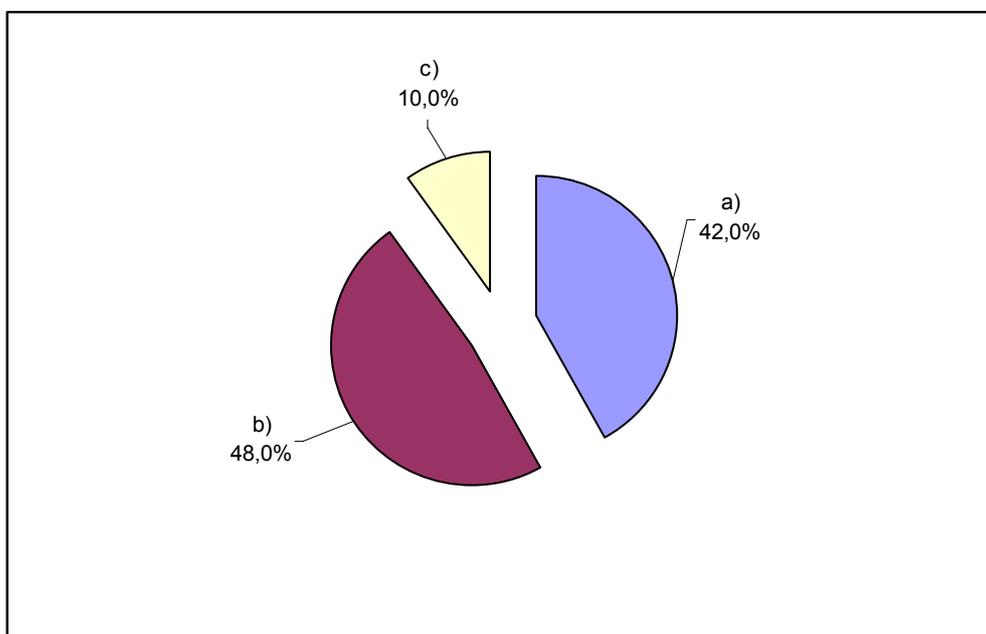


TABLA N° 15
REPRESENTACIONES SENSORIALES INTERNAS VACO, ITEM 29
 Si el docente te llamó la atención por algo, la próxima clase tú:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Lo ves y te sientes culpable	4	6.5	3	7.9	7	7.0
b) Lo escuchas y sientes que tuvo razón	52	83.9	31	81.6	83	83.0
c) Te sientes dolido(a) y escuchas tu diálogo interno	6	9.7	4	10.5	10	10.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 15
REPRESENTACIONES SENSORIALES VACO, ITEM 29

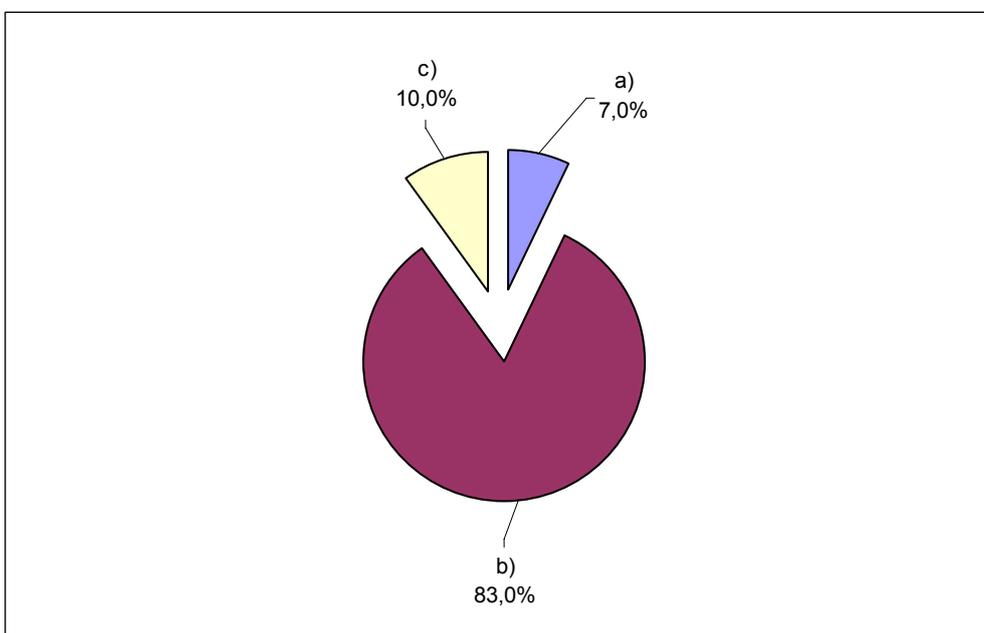


TABLA N° 16
CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 06
Eres de las personas que necesita que le estén supervisando para que
concluya con determinada actividad

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Si	5	8.1	7	18.4	12	12.0
b) No	57	91.9	31	81.6	88	88.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRAFICO N° 16
CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 06

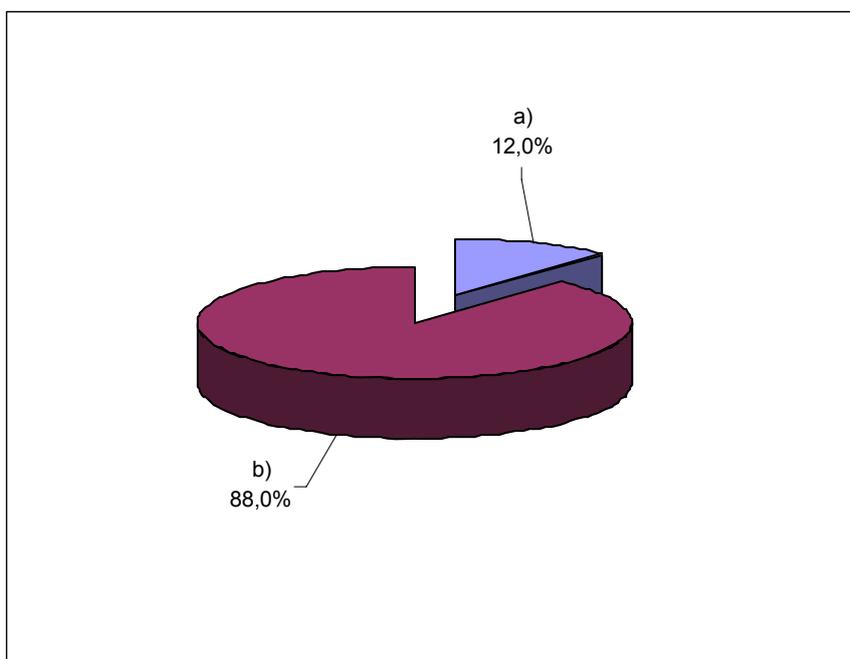


TABLA N° 18
 CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 30
 Te sentirías más a gusto cuando:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Te otorgan libertad de criterio frente a una persona delegada	51	82.3	36	94.7	87	87.0
b) Te piden cumplir indicaciones estrictas	11	17.7	2	5.3	13	13.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 18
 CUADRO DE REFERENCIA INTERNO O EXTERNO, ITEM 30

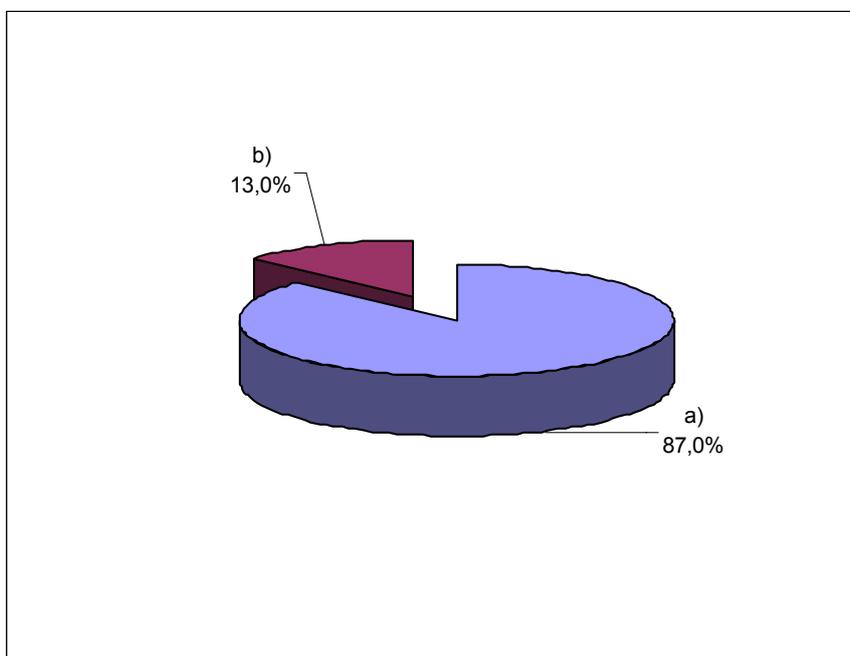


TABLA N° 19
 MARCO TEMPORAL, ITEM 19
 Eres más tolerante con las personas por:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) No estar solo, sin amigos como ya lo has experimentado	3	4.8	2	5.3	5	5.0
b) Un crecimiento personal para sentirse satisfecho contigo mismo	47	75.8	26	68.4	73	73.0
c) Para tener amigos que puedan ayudarte en el futuro	12	19.4	10	26.3	22	22.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 19
 MARCO TEMPORAL, ITEM 19

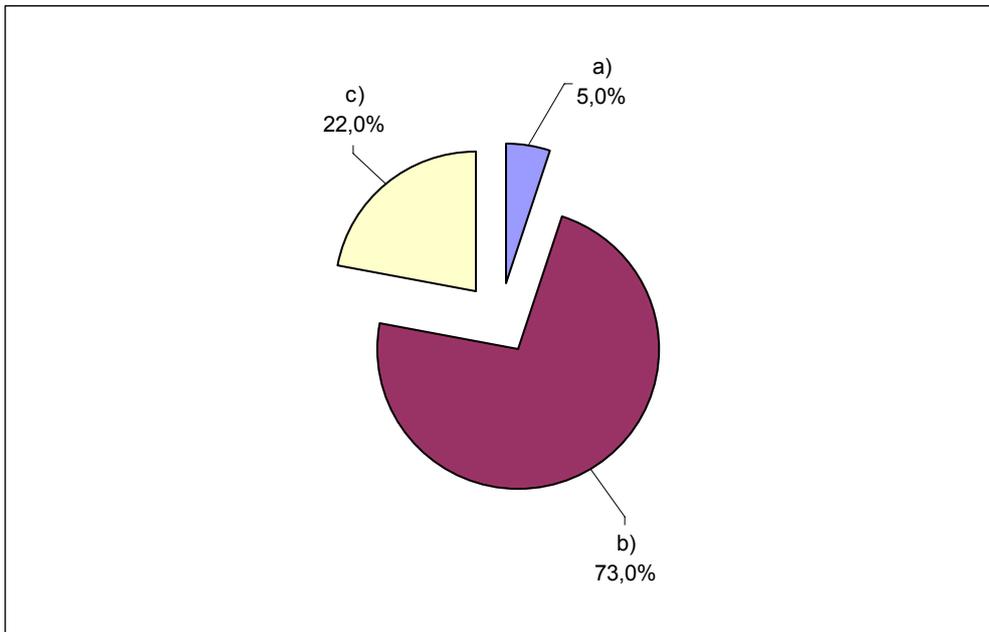


TABLA N° 21
 MARCO TEMPORAL, ITEM 32
 No entablas una relación sentimental formal porque:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Tienes miedo a que vuelvan a engañarte	20	32.3	13	34.2	33	33.0
b) Sientes que no es el príncipe (princesa) de tus sueños	28	45.2	15	39.5	43	43.0
c) Aun te falta una solvencia económica	14	22.6	10	26.3	24	24.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 21
 MARCO TEMPORAL, ITEM 32

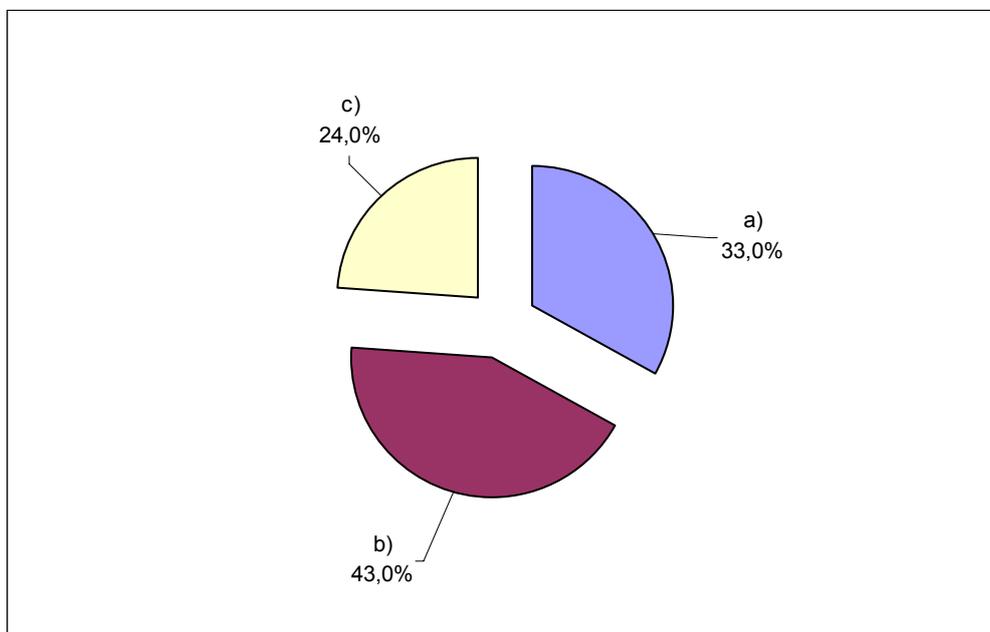


TABLA N° 23
MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 20
Te agrada estar en grupo porque:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Disfrutas realizar actividades con otros	58	93.5	34	89.5	92	92.0
b) Evitas estar solo(a) y sentirse diferente	4	6.5	4	10.5	8	8.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 23
MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 20

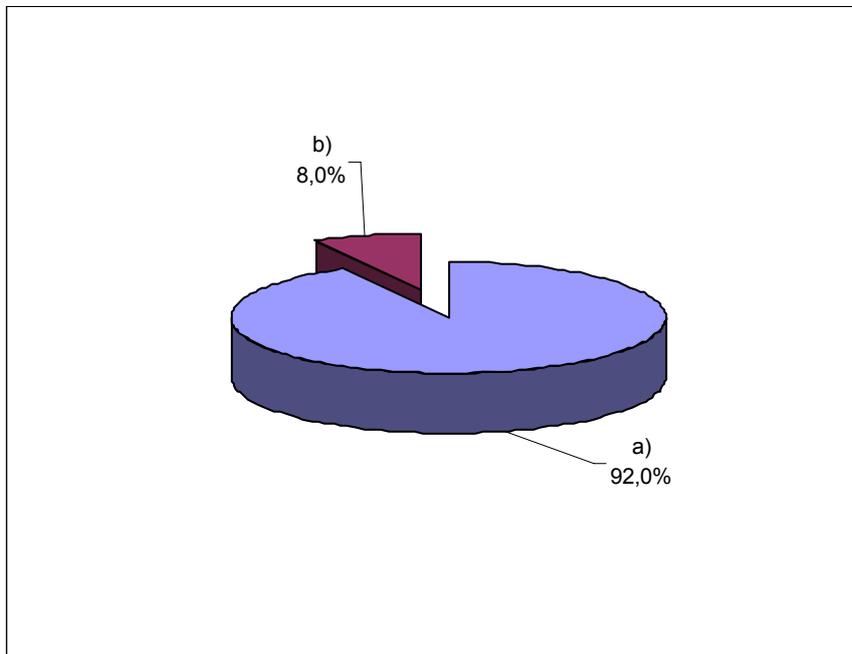


TABLA N° 24
 MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 31
 Cuando te sientes triste:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te acercas a un amigo(a) porque necesitas reconfortarte y sentirte querido	43	69.4	23	60.5	66	66.0
b) Evitas acercarte porque no deseas que te vean sufrir	19	30.6	15	39.5	34	34.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 24
 MOTIVACIÓN: “ACERCARSE A” O “ALEJARSE DE”, ITEM 31

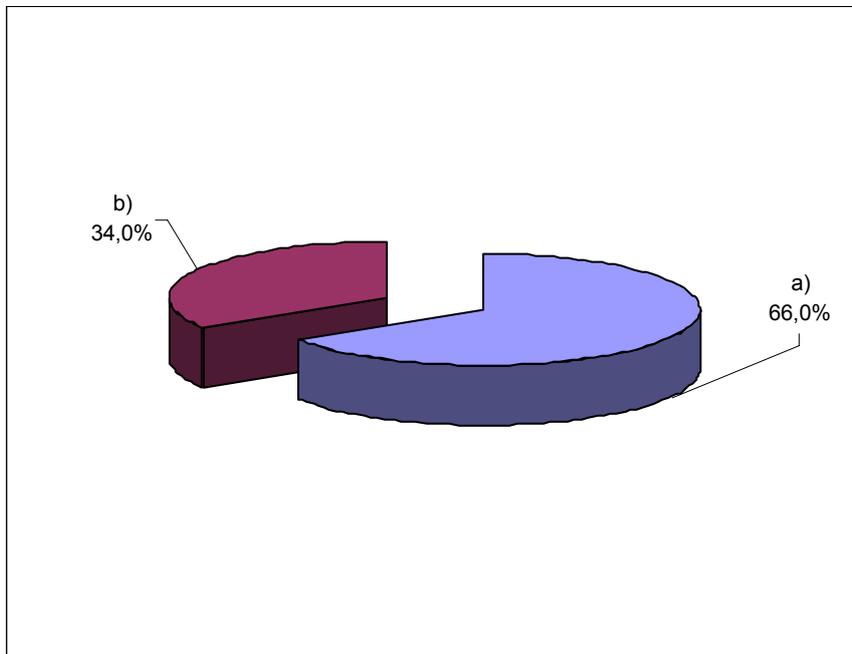


TABLA N° 25
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 24
Narras una experiencia dolorosa a tu tutor, entonces tú:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Sientes como si estuvieras viviendo de nuevo esa experiencia	20	32.3	18	47.4	38	38.0
b) Puedes contarla y mantenerte sereno	42	67.7	20	52.6	62	62.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 25
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 24

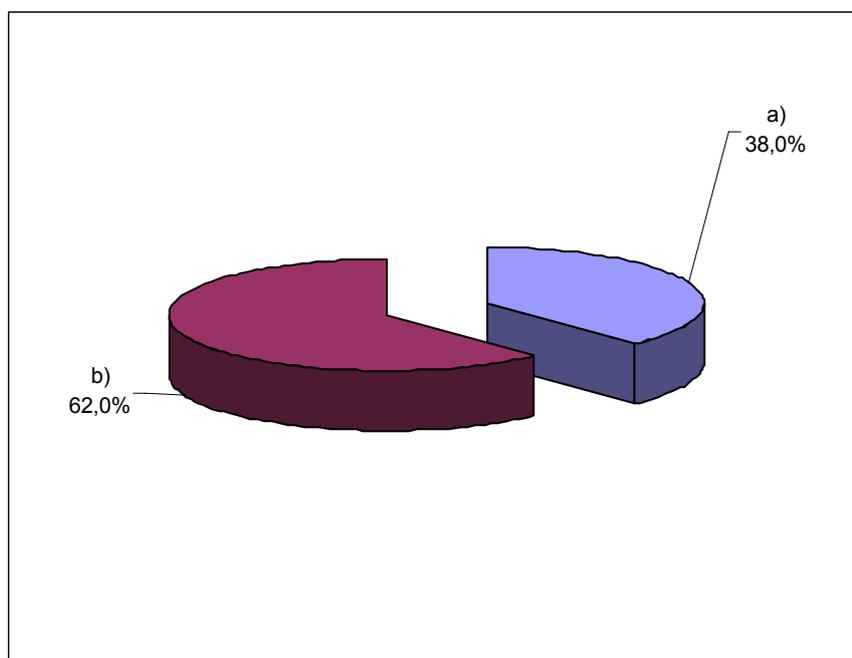


TABLA N° 27
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 36
Si observaras un accidente:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Quedarías muy impactado (a) emocionalmente	56	90.3	36	94.7	92	92.0
b) No te afectaría porque no te emocionas fácilmente	6	9.7	2	5.3	8	8.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 27
ASOCIADO O DISOCIADO, ITEM 36

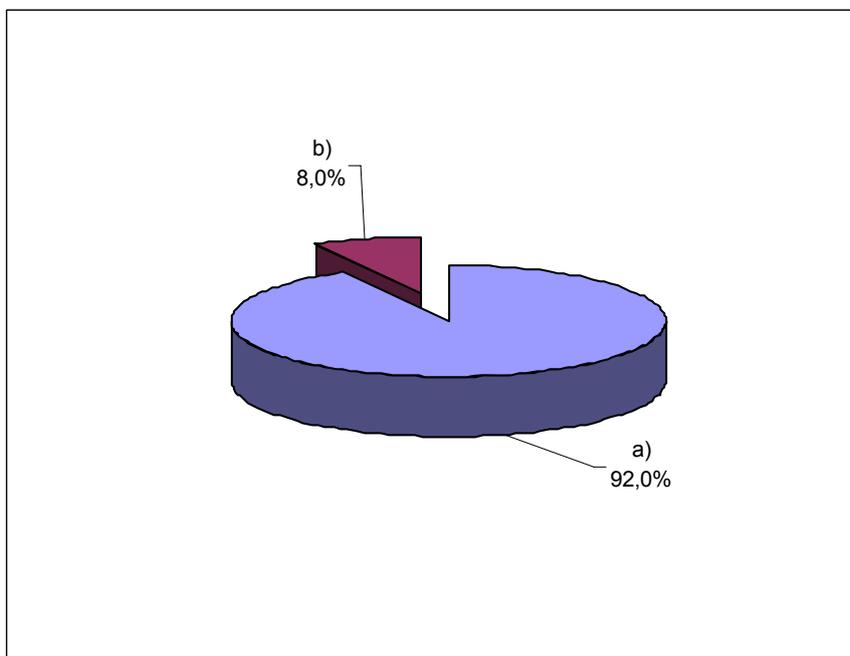


TABLA N° 29
COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 21
Responde:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Disfrutas de las rutinas y de actividades similares	5	8.1	7	18.4	12	12.0
c) Buscas salida de la rutina, hacer cosas distintas	57	91.9	31	81.6	88	88.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 29
COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 21

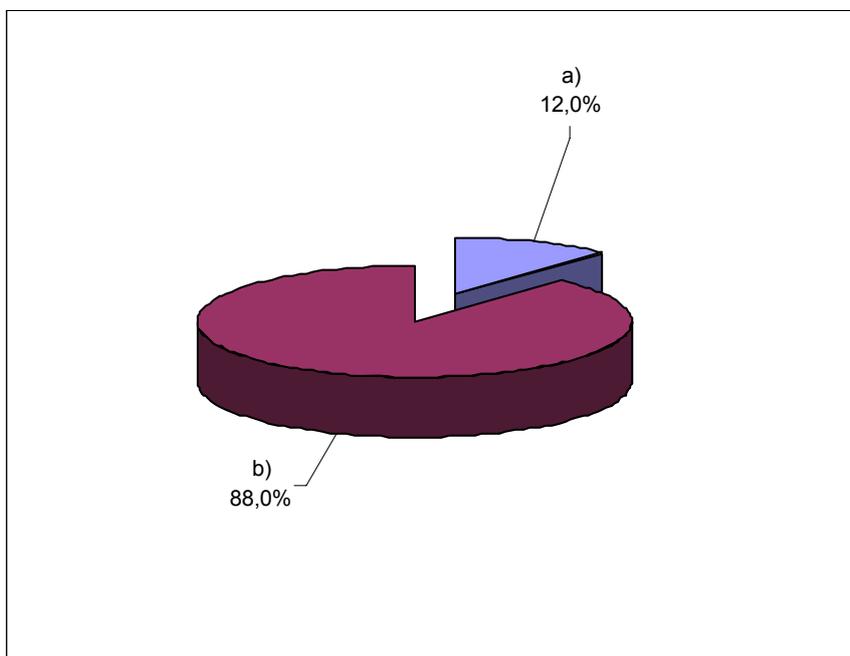


TABLA N° 30
 COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 33
 Al conocer personas te centras más en:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Quienes tienen ideas semejantes a las tuyas	25	40.3	14	36.8	39	39.0
b) Aprecias a los que son distintos	37	59.7	24	63.2	61	61.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 30
 COMPARACIONES: SEMEJANZAS O DIFERENCIAS, ITEM 33

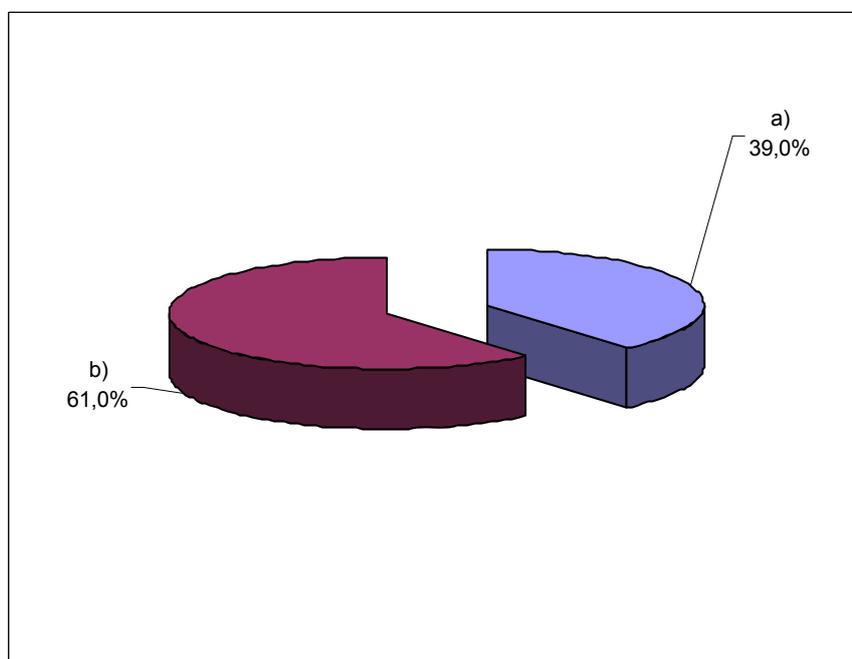


TABLA N° 31
ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 10
En una clase sientes que no te quedó claro un concepto, entonces:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te quedas callado y no preguntas	15	24.2	12	31.6	27	27.0
b) Levantas la mano para preguntar y absolver tus dudas	47	75.8	26	68.4	73	73.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 31
ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 10

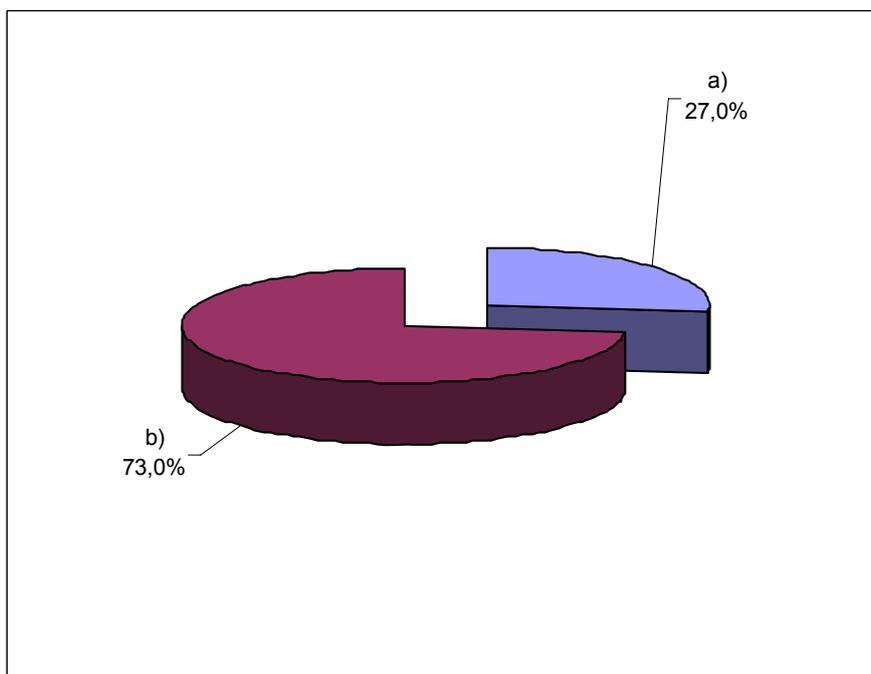


TABLA N° 33
ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 34
Vas en un vehículo de transporte público y hace mucho calor, entonces tú

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te levantas y abres la ventana	57	91.9	36	94.7	93	93.0
b) Soportas el calor hasta llegar a tu destino	5	8.1	2	5.3	7	7.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 33
ACTITUD: PROACTIVA O REACTIVA, ITEM 34

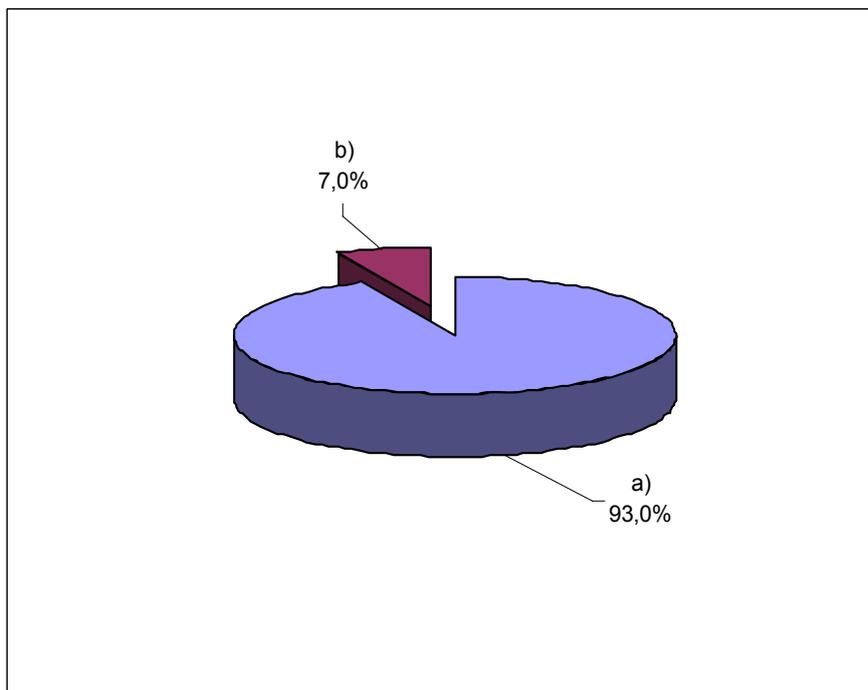


TABLA N° 35
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 23
Cuando inicias el ciclo académico:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria		Frecuencia	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
a) Buscas a tus amigos(a) del ciclo anterior	41	66.1	12	31.6	53	53.0
b) Prefieres hacer nuevas amistades	21	33.9	26	68.4	47	47.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 35
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 23

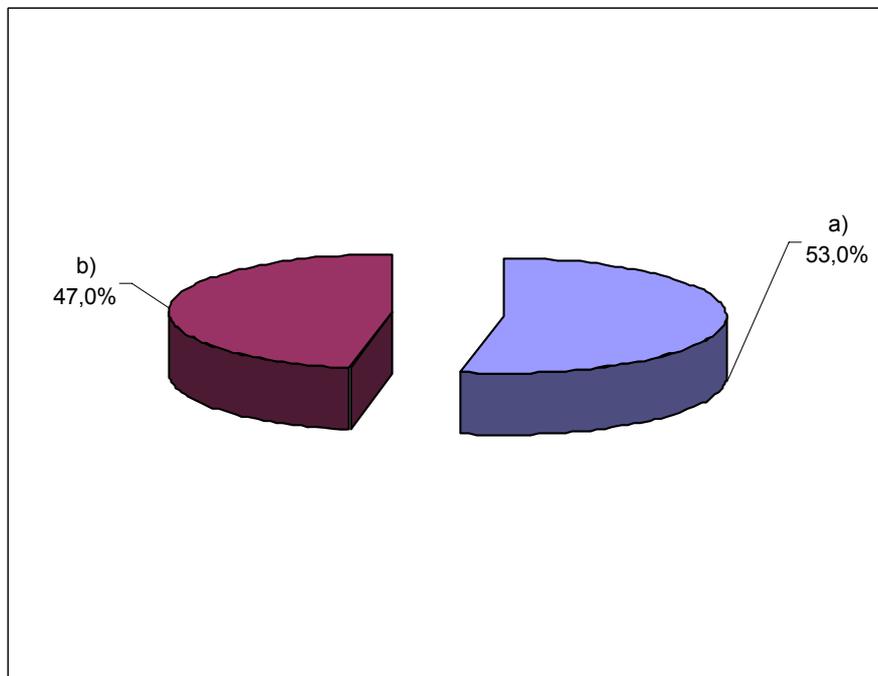


TABLA N° 36
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 35
 Planteaste un fin de semana con tus amigos, de pronto algo cambió:

	Tipo de Escuela				Total	
	Inicial		Primaria			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
a) Te molestaría cambiar de planes	21	33.9	14	36.8	35	35.0
b) Te adecuas a la situación sin molestarte	41	66.1	24	63.2	65	65.0
TOTAL	62	100	38	100	100	100

GRÁFICO N° 36
GRADO DE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO, ITEM 35

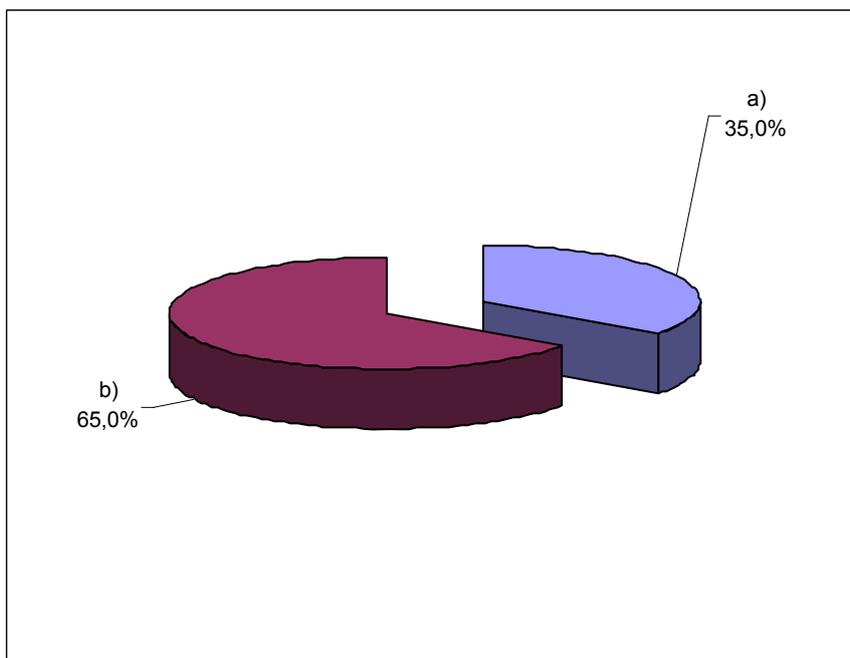


TABLA N° 41

DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS (\bar{X}) Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR (σ) DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN POR ESCUELA, SEGÚN DIMENSIONES

	ADQUISICIÓN		CODIFICACIÓN		RECUPERACIÓN		APOYO	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Inicial	56.08	9.0124	114.8387	18.0066	50.6129	8.2370	103.5806	15.2719
Primaria	57.50	8.0025	123.5789	18.0654	52.2368	9.89795	107.0526	15.6170

TABLA N° 42

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS BÁSICOS

	Escala de Adquisición	Escala de Codificación	Escala de Recuperación	Escala de Apoyo
Media	56.6200	118.1600	51.2300	104.9000
Mediana	57.0000	119.0000	52.0000	105.5000
Desviación	8.6290	18.4373	8.8909	15.4184
Mínimo	32.00	64.00	21.00	50.00
Máximo	83.00	164.00	70.00	139.00

Gráfico Nro. 41

Adquisición

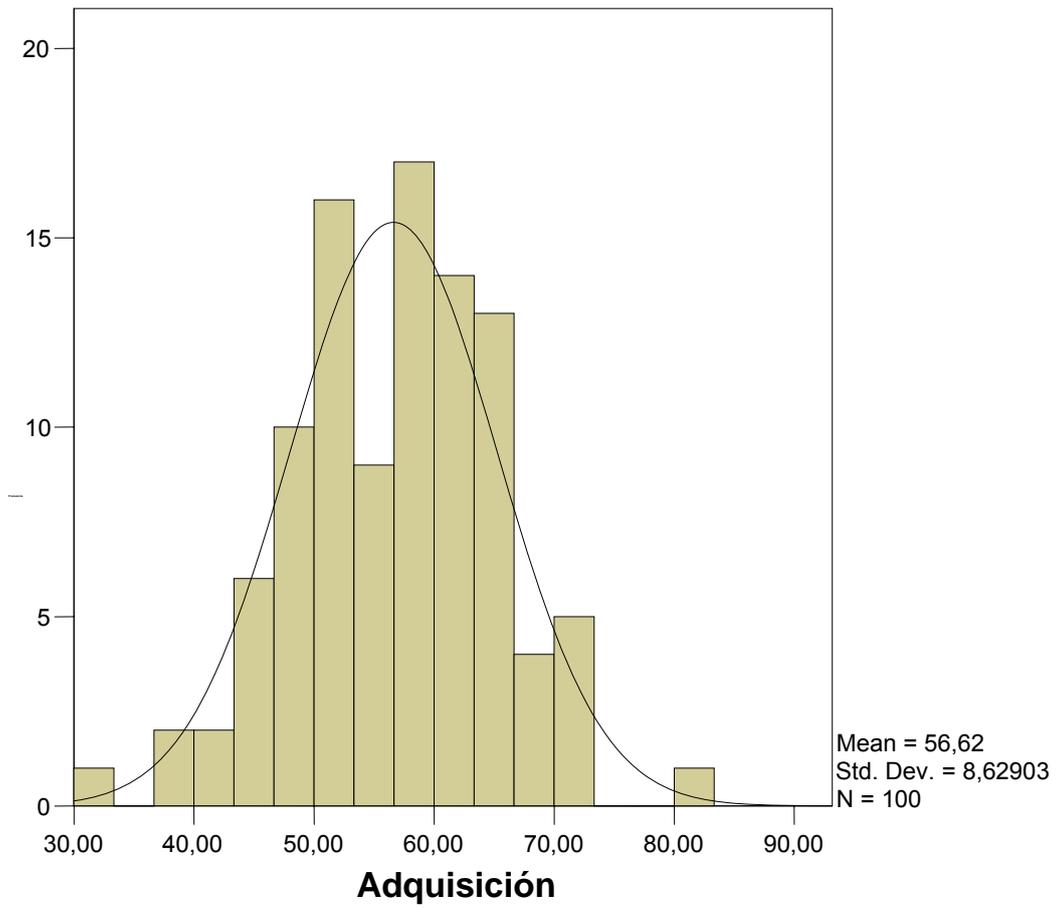


Gráfico Nro. 42

Codificación

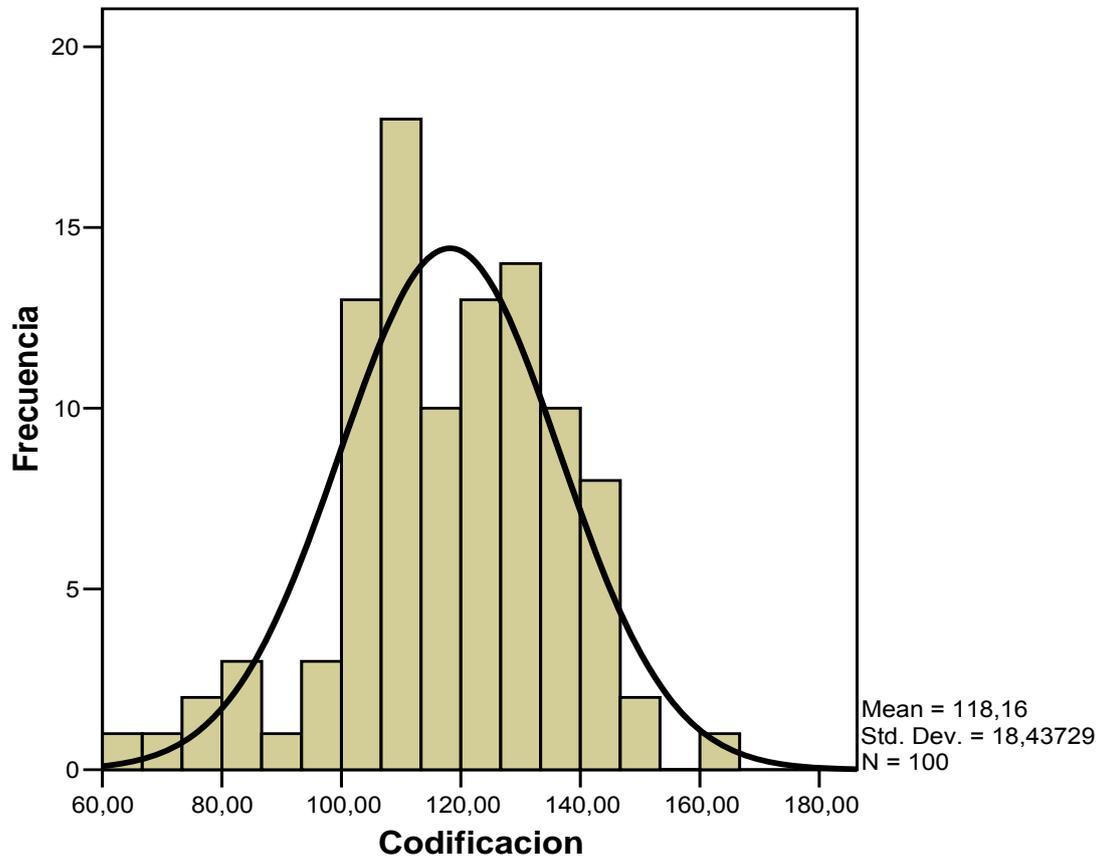


Gráfico Nro. 43

Recuperacion

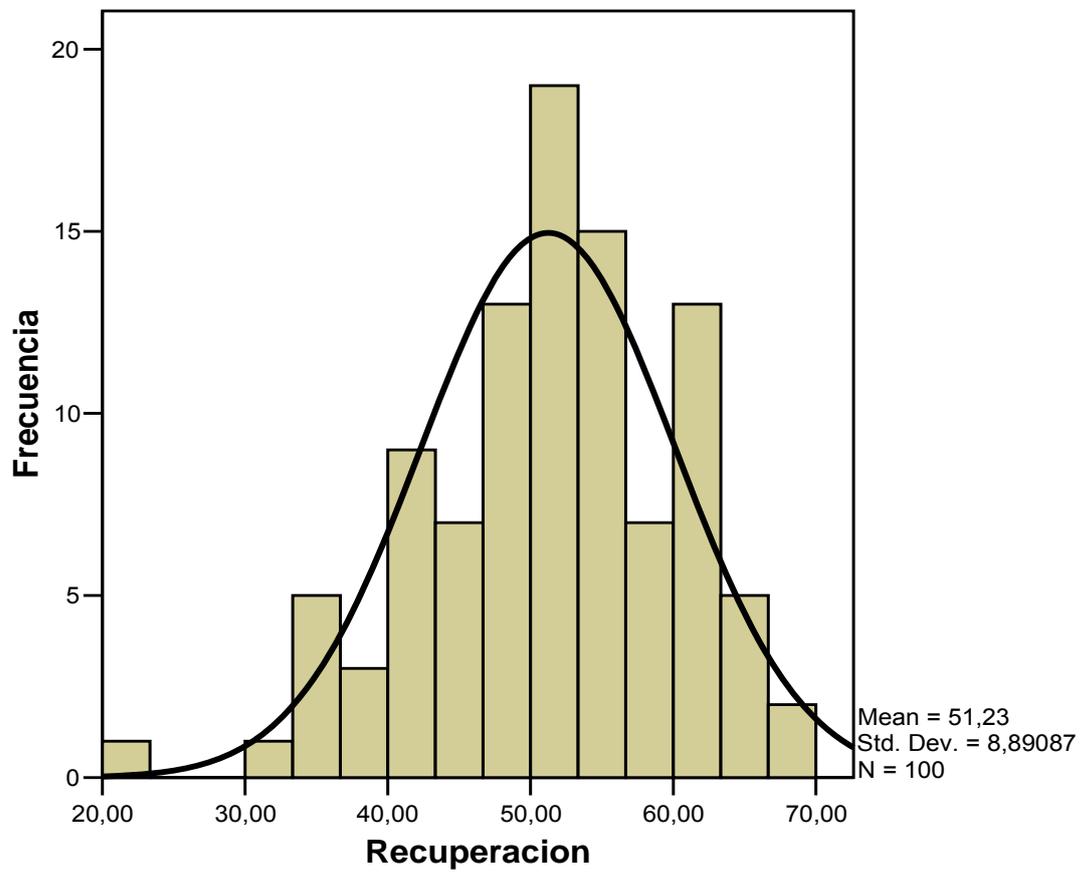


Gráfico Nro. 44

Apoyo

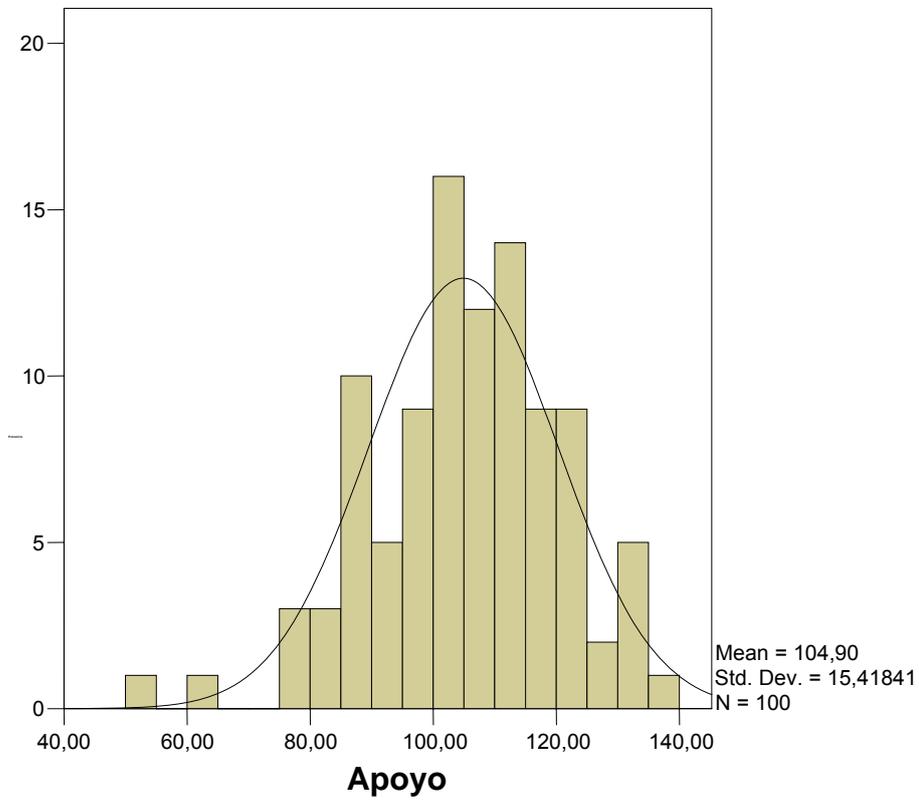


TABLA N° 44

ALUMNOS SEGÚN SEXO

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	1	1.0
Femenino	99	99.0
Total	100	100.0

Gráfico Nro. 45

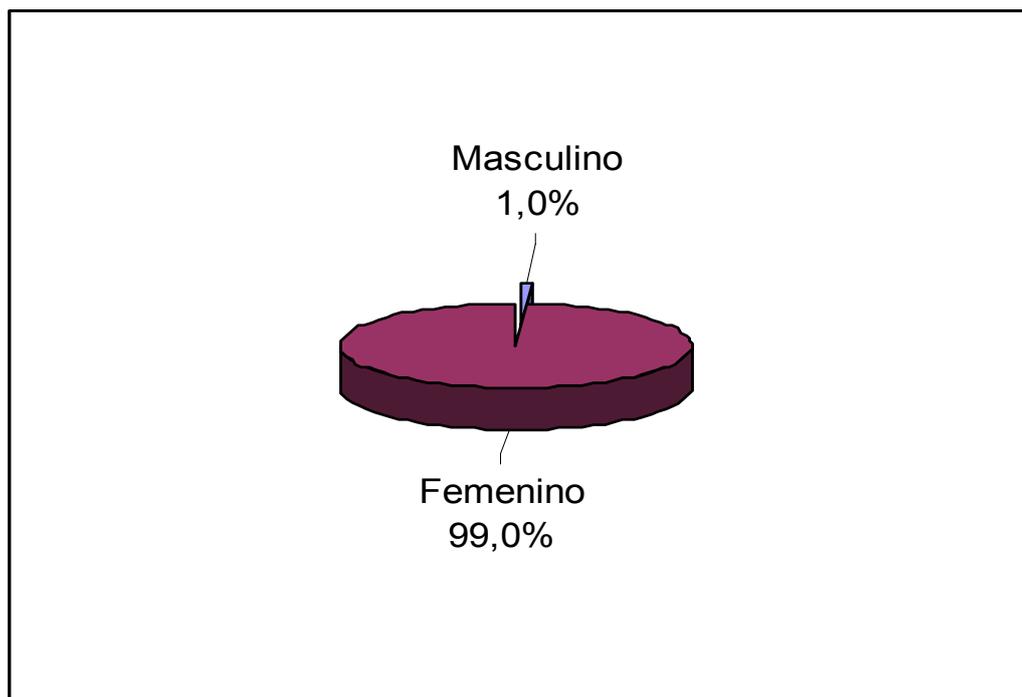


TABLA N° 45

INDICADORES DESCRIPTIVOS DE LA EDAD DE LOS ALUMNOS

Indicador	
Promedio	20.6
Moda	18.0
Desviación estándar	3.48
Mínimo	16
Máximo	30

Gráfico Nro. 46

Histograma

