

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje por profesores de educación superior a distancia

Knowledge and application of learning strategies for higher distance professors

Rebeca Estéfano

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 19 julio – diciembre, 2013
ISSN 2145-9444 (electrónica)



AL BORDE DEL AGUA
Flavia Falquez
<http://500px.com/photo/201628070>

zona próxima

REBECA ESTÉFANO

Msc. Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Experta en Procesos E-learning (FATLA). Diploma de Estudios Avanzados en Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa (Universidad de Córdoba, España). Magíster en Educación mención Estrategias de Aprendizaje (UPEL-IPC). Profesora de Educación Especial mención Dificultades de Aprendizaje (UPEL-IPC). restefano@una.edu.ve - rebecestefano@yahoo.com

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 DE MARZO DE 2012
FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 DE NOVIEMBRE DE 2012

Este artículo tiene como objetivo describir los conocimientos que poseen los docentes de la Carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje sobre estrategias de aprendizaje y la aplicación que hacen de estas como aprendices de las materias que enseñan. Para tal fin, se realizó una investigación de campo de carácter descriptivo. Para el análisis de los datos, se utilizaron las técnicas de estadística descriptiva. Se determinó que los docentes tienen conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje y las aplican como aprendices de las materias que enseñan; las menos utilizadas son las de repaso; y las de mayor uso son las de elaboración, organización, pensamiento crítico, metacognición, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Palabras clave: educación a distancia, estrategias de aprendizaje, conocimiento y aplicación

RESUMEN

ABSTRACT

The aim of this article is to describe the knowledge teachers of the Education Career, mention Learning Disabilities, possess about learning strategies and their implementation as apprentices of the subjects they teach. With this purpose, it was made a descriptive field research. The descriptive statistic techniques were used to analyze the data. It was determined that teachers know learning strategies and implement them as apprentices of the subjects they teach. The review techniques are the least used, and the most used ones are those of elaboration, organization, critical thinking, metacognition, time management, study environment, effort regulation, peer learning and searching for help.

Key words: distance education, learning strategies, knowledge and implementation

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la Educación a Distancia (EaD) es proveer métodos de enseñanza mediante el manejo de diversas estrategias para promover en el estudiante la reflexión, el análisis y el aprendizaje autónomo. Por tanto, enseñar a distancia, según Barberá, Badia y Mominó (2001) implica no solo promover la construcción del conocimiento en la memoria del estudiante, sino impulsar el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos mediante los cuales se produce la construcción de ese conocimiento.

En ese sentido, Lugo y Schulman (1999) manifiestan que el docente de esta modalidad de estudio debe desarrollar habilidades y conocimientos específicos para el manejo de la enseñanza a distancia. En este caso, se hace referencia a este como un promotor del aprendizaje, quien no solo debe circunscribirse a transmitir información y conocimiento, sino a estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias de aprendizaje como medio para "aprender a aprender".

El proceso de formación estudiantil en esta modalidad implica pasar por un docente que conozca, con alto grado de eficiencia, las estrategias de aprendizaje y posea competencias procedimentales que le permitan manejarlas en su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, se hace necesario investigar las prácticas del docente de educación superior de la modalidad a distancia, en cuanto al conocimiento y manejo de las estrategias de aprendizaje, ya que conocer y saber cómo aprende un docente influye en la forma como el alumno construye su propio conocimiento durante el proceso formativo de su carrera.

En consecuencia, el problema de este estudio se formula así: ¿cuáles conocimientos posee el

docente de la Universidad Nacional Abierta de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje, sobre las estrategias de aprendizaje y de qué manera este docente aplica dichas estrategias en su propio proceso de construcción del conocimiento como aprendiz de las materias que enseña?

Para llevar a cabo el trabajo se adoptó como estrategia metodológica el diseño de investigación de campo de carácter descriptivo.

A pesar de que la Educación a Distancia (EaD) no es de origen reciente y en Venezuela existe una institución pionera en esta modalidad (la Universidad Nacional Abierta), está en boga, dado que muchas universidades de carácter presencial desarrollan programas a distancia o bajo una modalidad mixta (presencial y a distancia) con notable aceptación por parte de la población; no obstante, es importante hacer algunas precisiones sobre la EaD.

García Aretio (2007) considera la educación como un proceso y un resultado que cada individuo lleva a cabo consigo mismo, en su propio proceso de convertirse en persona. Desde esta perspectiva, el autor se refiere a la educación a distancia al considerarla como tareas propias de cada individuo. Al hacer mención al término 'distancia', alude a la separación física entre las personas ubicadas geográficamente en diferentes lugares, y "en el tiempo en que se efectúa esa relación" (p. 41). Por ende, para que esa educación se lleve a cabo de manera efectiva, es indispensable la mediación de un actor exterior, que de manera planificada inicie, motive y guíe a cada educando en la tarea formativa.

En este orden de ideas, la enseñanza a distancia se considera como un sistema tecnológico de comunicación masivo y bidireccional, basado

en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos con el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propician un aprendizaje independiente (García Aretio, 2007).

Otros autores como Verduin y Clark (1991) destacan cuatro elementos necesarios y suficientes para definir la EaD: la separación de profesor y alumno durante la mayor parte del proceso instruccional, la influencia de una organización de apoyo al estudiante, el uso de medios de unión entre el profesor, el estudiante y los contenidos del curso y la provisión de una comunicación bidireccional entre el profesor, el tutor o la agencia educativa y el estudiante.

Adicionalmente, manifiestan Lugo y Schulman (1999), el rasgo más significativo y característico de la EaD no es su morfología, sino la manera como facilita la comunicación entre el profesor y el estudiante, por estar físicamente separados.

Después de revisar todas las definiciones, se puede llegar a una conceptualización de esta modalidad educativa, por lo que se considera la EaD como una forma de estudio, en la cual el educando guía su aprendizaje a través de un medio de comunicación. Este medio de comunicación interrelaciona al profesor con el alumno, sin limitación de tiempo, lugar, sexo, ocupación o edad de los involucrados en este proceso (Estéfano, 2005). Por medio de comunicación se entienden los apoyos de carácter técnico que facilitan de forma directa la comunicación y la transmisión del saber, encaminados a la consecución de los objetivos de aprendizaje (García Aretio, 2001).

Existen diferentes tipos de medios y recursos para la enseñanza a distancia, tales como: (a) impresos: libros, unidades didácticas, guías, cuadernos de trabajo, fotocopias, láminas, fotografías,

periódicos y revistas; (b) auditivos: programas de radio, audiocassette, audioconferencia; (c) audiovisuales: emisión de TV, video, videoconferencia; (d) informáticos: computador más software herramienta, computador más software tutorial, sistema multimedial; y tecnologías de la informática y la comunicación (TIC): internet (correo electrónico, foros de discusión, web, real chat, etc.), videoconferencia digital y televisión interactiva, entre otros.

En esta modalidad a distancia, los recursos o medios didácticos son el nexo entre los educadores y los educandos. La organización de esos recursos es tarea ardua, por ser el soporte que da coherencia a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dichos recursos sirven para motivar al estudiante a emprender y transitar su proceso de aprendizaje en una modalidad que requiere una mayor organización, autonomía e independencia. De esta manera, constituye una trilogía interactiva: el docente, los materiales instruccionales que llegan al estudiante a través de los medios didácticos y el estudiante.

De esta manera, los materiales y medios son los vehículos a través de los cuales se remite al educando a los contenidos curriculares imprescindibles para desarrollar un curso (Pastuszak, s.f). Por esto, uno de los requerimientos más importantes en EaD es hacer un buen diseño instruccional de los materiales, tomando en consideración el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otro de los elementos por considerar, y no menos importante que el anterior, es el apoyo recibido por los estudiantes de parte del asesor académico (docente). Este profesional es un apoyo al estudiante en términos de orientar, ayudar y reforzar su proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de la evaluación formativa y sumativa que corresponde. Este profesional debe

abrir nuevos espacios mentales en los aprendices, para lo cual no es suficiente la transmisión de información y conocimiento, sino enseñar a los estudiantes a ser aprendices estratégicos; esto requiere un docente estratégico, es decir, un experto en la aplicación de las estrategias de aprendizaje durante su propio proceso de construcción del conocimiento.

Tanto en la EaD, como en la modalidad presencial, los docentes deben saber qué es enseñar y aprender, ya que toda enseñanza se basa en una concepción del aprendizaje (Pozo, 1996). Por ello, se iniciará este apartado con la revisión de las diferentes definiciones de los enfoques de aprendizaje.

Desde una orientación conductista, se define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente de conducta, pues parte de una experiencia externa o de una situación específica. Desde la perspectiva del procesamiento de la información, es un cambio de conducta en forma casi permanente; y desde la perspectiva cognitiva, es la construcción de significados mediante procedimientos internos como la percepción, la comprensión y la memoria, es decir, es el resultado de la actividad intelectual que sucede cuando una persona pone en marcha algunos procesos de carácter voluntario junto con procesos menos controlados (Castillo & Cabrerizo, 2006; Amaya & Prado, 2002).

En la psicología cognitiva, el aprender a distancia se define, según Barberá, Badia y Mominó (2001), como "la promoción constructiva del conocimiento en la memoria del estudiante, así como el impulso del desarrollo de sus habilidades y procesos cognitivos, mediante los cuales se produce la construcción de su conocimiento" (p. 119).

En este artículo, tomamos en consideración la concepción del aprendizaje desde un enfoque constructivista, en el que se concibe el conocimiento como la interacción entre la nueva información que se presenta y lo ya conocido (conocimientos previos), y el aprender considerado por construir modelos para interpretar la información que se recibe (Pozo, 1996). Los aprendizajes bajo esta perspectiva deben ser significativos, no repetitivos y ameritan reflexión y comprensión para llegar a la construcción del conocimiento.

Enseñar es diseñar actividades con el fin deliberado de que toda persona aprenda algo (Pozo, 1996), razón por la que se deben construir estrategias para producir determinados efectos de aprendizaje.

En la modalidad a distancia, ocupa un papel muy importante la práctica de la enseñanza, así como el reconocimiento de los inconvenientes que pueden surgir producto de la separación física entre quien enseña y quien aprende (Lugo & Schulman, 1999). Por tanto, se requiere el diseño de propuestas formativas que precisen los soportes, la manera de realizar, integrar y complementar los elementos necesarios para llevar a cabo esa enseñanza. De esta manera, el diseño de los materiales en EaD, así como las asesorías llevadas a cabo, son ejes sustanciales para garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón, el objetivo que corresponde enfatizar en los procesos educativos a distancia es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma del aprendizaje. Según estos, el estudiante se desprende progresivamente de apoyos externos que luego puede asumir (Barberá, 2004). Para lograrlo, los docentes deben poseer pleno conocimiento sobre las estrategias de

aprendizaje y su aplicación en su propio proceso de aprendizaje, a fin de contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan a aprender.

En este sentido, Pérez (1997) resalta la responsabilidad que tiene el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello debe tener una formación que le admita tomar decisiones en relación "a sus actuaciones como aprendiz (aprender a aprender) y como enseñante de su materia (aprender a enseñar estrategias)" (p. 69).

De esta manera, la autora antes citada propone los principios de la formación del profesorado para un aprendizaje estratégico orientados a favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones respecto a cómo es preciso actuar en función de un objetivo en un contexto determinado. Ambos dan la base para: (a) enseñar posteriormente el valor y la utilidad de los procedimientos de aprendizaje; (b) guiar la decisión de cuándo y por qué utilizarlos, y (c) facilitar la autonomía, la reflexión y la regulación de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, destaca la formación del profesorado para una enseñanza estratégica. Esa formación debe estar orientada a que el docente: (a) pueda tomar decisiones con respecto a su actuación como aprendiz y como enseñante de su materia; (b) se le proporcionen instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que se desarrolla la actividad; y (c) haga posible compartir la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos.

La concepción del profesor como aprendiz y enseñante estratégico implica cambios sustanciales, ya que, como afirma Nisbet (como se cita en Pérez, 1997): "no podemos suponer que se puede enseñar a pensar si los propios docentes no piensan" (p. 75).

Las ideas precedentes permiten aseverar que le corresponde al docente acompañar la enseñanza de las asignaturas que imparte del conocimiento de aquellos procesos cognitivos de sus estudiantes que puedan afectar su aprendizaje y, con base en este conocimiento, pueda adecuar sus estrategias de enseñanza. Por tanto, el docente ha de estimar en el desarrollo de la enseñanza, su estrecha vinculación con los procesos cognitivos de los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2006).

Las estrategias de aprendizaje se han desarrollado considerablemente en las tres últimas décadas; el estudio de ellas ante diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje tiene gran protagonismo por formar parte de las investigaciones realizadas en la psicología cognitiva, en la instrucción y en el campo de la educación.

Muchas son las definiciones que se pueden citar relacionadas con las estrategias de aprendizaje, sin embargo, la mayoría de ellas tienen puntos de convergencia (Monereo, 2004, 1997; Ríos, 1999, 2004; Beltrán, 1996; Weinstein & Mayer, 1986), tales como: son procedimientos o secuencia de acciones, son actividades conscientes, intencionales, voluntarias y propositivas (indica dirección hacia una meta), pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y otros elementos vinculados con ellos se realizan flexiblemente, por tanto, son más que los hábitos de estudio, pueden ser públicas o privadas y son instrumentos socioculturales aprendidos en contexto de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000).

Existen diferentes clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. Querer hacer una clasificación consensuada y exhaustiva es una tarea complicada, ya que los autores las han abordado

desde diversos enfoques (Díaz & Hernández, 2002).

Pozo (1996) las clasifica tomando como criterio fundamental el tipo de proceso de aprendizaje en que se basa la estrategia, por lo que distingue las apoyadas en un aprendizaje por: (a) asociación, denominadas de repaso, (b) reestructuración, las cuales comprenden las de elaboración y organización (Esteban & Zapata, 2008).

En este mismo orden de ideas, Lugo y Schulman (1999) manifiestan la existencia de tres grandes grupos de estrategias: (a) cognitivas, como la memoria, elaboración y transformación; (b) metacognitivas referidas a la planificación, control y regulación del propio proceso de aprendizaje; y (c) de administración de recursos, divididas en estrategias internas como el control del esfuerzo y la atención, así como la atención planificada del tiempo de aprendizaje; y (d) externas, referidas a la conformación óptima del entorno de aprendizaje personal y material.

De manera general, cada una de las clasificaciones expuestas tiene semejanzas en cuanto al objetivo que persigue cada tipo de estrategia. Lo relevante en ello es, como manifiesta Pozo (1996), que "aprender a aprender" consiste en obtener estrategias para procesar de manera más compleja y eficiente el desbordamiento informativo que obtenemos día a día.

Según Monereo & Castelló (1997), un docente es un profesional a quien le corresponde tomar muchas decisiones, pero además es un aprendiz permanente que debe estar a la par de los avances constantes que se generan a diario, tanto en relación con las materias que enseña, como con su didáctica. En ambas facetas, docente y aprendiz, el docente debe actuar estratégicamente.

En la primera (como docente), debe planificar y regular conscientemente sus clases, seleccionando los contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza más apropiados a las características de su alumnos y a las condiciones del contexto en el que trabaja. En la segunda (como aprendiz), puede reconocer los contenidos más necesarios que articulan el conjunto en la materia cuyo aprendizaje debe garantizar los contenidos más complejos, a los que deberá dedicar más tiempo, o los errores característicos que pueden producirse, para anticiparlos y prevenirlos.

Los estudiantes aprenden de manera más significativa cuando el docente establece claramente relaciones entre los conocimientos que imparte y la metodología que emplea para hacerlo; por tanto, los estudiantes utilizan estrategias para aprender cuando el docente demuestra ser estratégico para enseñar (Monereo & Castelló, 1997).

En tal sentido, se puede referir lo expresado por Monereo (2004) sobre un profesor estratégico como "aquel que propone el tipo de interacción o la ayuda pedagógica más adecuada en cada situación y para cada alumno huyendo de preinscripciones rígidas y acontextuales" (p. 17). Para llevar a cabo esa interacción, debe conocer y utilizar como aprendiz las estrategias de aprendizaje.

Se constata, de esta manera, que para ser un docente estratégico se deben plantear interacciones más apropiadas a cada escenario y para cada alumno, huyendo de prescripciones rígidas y descontextualizadas (Monereo, 2004).

Con base en los planteamientos desarrollados en las secciones anteriores, el problema se formula, a partir de estos interrogantes: ¿cuáles conocimientos posee el docente de la Universidad Nacional Abierta de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje, sobre las

estrategias de aprendizaje? y ¿de qué manera este docente aplica dichas estrategias en su propio proceso de construcción del conocimiento como aprendiz de las materias que enseña?

A partir de los interrogantes planteados, los objetivos enunciados son:

General: Describir los conocimientos que poseen los docentes de la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje sobre estrategias de aprendizaje y la aplicación que hacen de estas como aprendices de las materias que enseñan.

Específicos: Identificar los conocimientos de los docentes que se desempeñan en la Carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje, acerca de las estrategias de aprendizaje y distinguir las estrategias de aprendizaje aplicadas por los docentes en su labor como aprendices de las materias que enseñan.

METODOLOGÍA

La naturaleza y característica de este estudio se insertó en la modalidad de investigación de campo de carácter descriptivo. Se concibió como una investigación de campo porque se analizó de manera sistemática un problema y los datos de interés se recogieron en forma directa de la realidad con la finalidad de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes (UPEL, 2006).

El estudio es de campo porque la información fue recopilada en escenarios de la Universidad Nacional Abierta; específicamente con los do-

centes (asesores¹ y especialistas en contenido²) que laboran a nivel nacional en la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje. Esto permitió recoger la información en la forma más completa y fiel posible.

Por otra parte, Castillo y Cabrerizo (2006) expresan que el foco principal del estudio descriptivo es el deseo de conocer e interpretar las situaciones educativas, la comunidad, sus características, sus actores, sus problemas, etc. En resumen, este estudio busca describir los hechos y fenómenos de una determinada realidad para conocer sus puntos débiles y fuertes, y lo que se requiere para alcanzar los cambios o las mejoras.

Por tanto, la investigación es de naturaleza descriptiva, ya que pretende determinar los conocimientos que tienen los docentes sobre las estrategias de aprendizaje y las que aplican como aprendices en el contexto en el cual se desenvuelven.

Participantes

El conjunto de los individuos (población) fueron los profesores de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje, 47 asesores y 6 especialistas en contenido; en total son 53 docentes distribuidos a nivel nacional.

¹ Docentes ubicados a nivel nacional que brindan atención y apoyo académico a los educandos en los diferentes centros locales (lugar donde el estudiante se relaciona con la Universidad y recibe atención y orientación directa desde el punto de vista académico y administrativo durante su permanencia en la institución).

² Docentes ubicados en el nivel central (sede en la capital de Venezuela), quienes elaboran los materiales instruccionales y de evaluación para los educandos de la institución.

Dadas las características de la población que es pequeña y finita, no se aplicaron criterios muestrales; en ese sentido, del total de la población, 27 docentes dieron respuesta al cuestionario enviado.

Técnicas e instrumentos

Se empleó la encuesta como técnica y el instrumento utilizado para recabar la información fue el cuestionario. La parte "A" del cuestionario estuvo dirigida a identificar los conocimientos que poseen los docentes sobre las estrategias de aprendizaje. Este apartado fue construido por la investigadora a partir de preguntas cerradas en escala dicotómica, es decir, los sujetos de la investigación debieron adscribirse a una u otra modalidad de alternativa de respuesta presentada; por tanto, no existen opciones de respuesta intermedia por tratarse específicamente del conocimiento que poseen o no los docentes. Este apartado quedó constituido por 21 preguntas.

Para la parte "B", destinada a explorar la aplicación de las estrategias de aprendizaje que emplean los docentes como aprendices de las materias que facilitan, se utilizó el cuestionario denominado *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ-1991) creado por Pintrich (2003); es un autoinforme de administración colectiva que consta de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan con base en una Escala Likert de 7 puntos, en la que el encuestado marca la identificación o no identificación con las afirmaciones expresadas en cada una de ellas. El cuestionario empleado consta de dos secciones: una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje.

Para efectos de esta investigación, se utilizó la última sección del instrumento, constituida por 50 ítems agrupables en nueve elementos que

evalúan el uso de diversas estrategias. Consta de las siguientes áreas: (a) estrategias de repaso, (b) estrategias de elaboración, (c) estrategias de organización, (d) pensamiento crítico, (e) estrategia metacognitiva (autorregulación metacognitiva), (f) manejo del tiempo y ambiente de estudio, (g) regulación del esfuerzo, (h) aprendizaje con pares y (h) búsqueda de ayuda.

El MSLQ-1991 ha sido aplicado en otras investigaciones; no obstante, por necesidades internas del estudio se realizaron adaptaciones a las preguntas de este instrumento; por tanto, fue necesario validar dichas adaptaciones.

De manera general, se puede decir que el instrumento quedó conformado en su primera versión por 71 ítems: 21 para la parte "A" y 50 para la "B".

Para validar el instrumento, se solicitó la colaboración de 2 profesores especialistas en el área de evaluación, 2 en el área de estrategias de enseñanza y aprendizaje y 2 en educación a distancia, para evaluar la relación entre las variables (conocimientos sobre estrategias y aplicación de estrategias), las dimensiones e indicadores. Para dar más validez al instrumento, se requirió un especialista en idiomas para traducir el instrumento y un docente, quien validó esa traducción.

Después de realizada la validación e incorporadas las sugerencias de los expertos, el cuestionario definitivo quedó constituido por 69 ítems, distribuidos en dos partes, la A con 21 y la B con 48.

Ambas partes del cuestionario (A y B) fueron digitalizadas y se envió a la población objeto de estudio a través de correo electrónico, el cual fue enviado una vez respondido, en un lapso de tiempo determinado a la dirección de correo indicada por la investigadora.

Para la confiabilidad del instrumento, se aplicó el cuestionario a un grupo de 10 docentes con características similares a las de la muestra. La aplicación sirvió para analizar si las instrucciones se comprendían y si los ítems expresaban lo que se deseaba preguntar y eran adecuados a la investigación.

El procedimiento utilizado para determinar la confiabilidad fue mediante un coeficiente alpha de Cronbach. Este coeficiente requiere una administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades los ítems del instrumento de medición; simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2004). Es de hacer notar que un coeficiente de 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad o confiabilidad total.

El resultado obtenido de la aplicación del Alpha de Cronbach al instrumento de investigación fue de 0,816, lo cual, de acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, representa una alta correlación; este resultado indicó que el instrumento era confiable.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados de los datos obtenidos, los cuales se realizaron en atención a las dos partes del cuestionario (A y B). En la parte A, se hará referencia a las respuestas manifestadas por los docentes de un sistema de educación superior a distancia, en relación con los conocimientos que poseen sobre las estrategias de aprendizaje. En la parte B, se mostrará lo relacionado con la aplicación que hacen los docentes como aprendices de las materias que enseñan.

En la parte A, se encontró lo siguiente de acuerdo con cada indicador expresado en la tabla de operacionalización.

Tabla 1. Conocimiento sobre los conceptos de estrategias de aprendizaje

Categorías	Ítems							
		1	2	3	4	5	6	7
1. Verdadero	Fr.	25	10	26	17	26	22	13
2. Falso	Fr.	2	17	1	10	1	5	14

En la tabla 1, se observa que para los ítems 1, 3, 5 y 6, casi la totalidad de la población respondió verdadero a los planteamientos relativos a los conceptos, siendo la alternativa correcta. En el caso del resto de los ítems en los que la alternativa correcta es falsa, se observa para el ítem 2 que del total de participantes, 17 respondieron la alternativa correcta, y 10 la incorrecta. Para el ítem 4, 17 sujetos respondieron la alternativa incorrecta y 10 la correcta; y para el ítem 7, 13 respondieron la alternativa incorrecta, y 14 la correcta.

Se evidencia de manera general que los sujetos identifican los conceptos de estrategias de aprendizaje; sin embargo, en algunos casos la mayoría no indica la respuesta correcta.

Tabla 2. Conocimiento sobre los rasgos de las estrategias de aprendizaje

Categorías	Ítems							
		8	9	10	11	12	13	14
1. Verdadero	Fr.	20	26	19	26	22	2	9
2. Falso	Fr.	7	1	8	1	5	25	18

En la tabla 2, se puede observar que para las preguntas 8, 9, 10 y 11, la mayoría de los parti-

participantes respondió la alternativa correcta que es la opción de verdadero, y para los ítems 12, 13 y 14 respondió la opción correcta que es falso. De manera general, se evidencia que todas las respuestas se orientaron hacia la alternativa correcta; por tanto, las personas identifican los rasgos que caracterizan las estrategias de aprendizaje.

Tabla 3. Conocimiento sobre las acciones de las estrategias de aprendizaje

Categorías		Ítems						
		15	16	17	18	19	20	21
1. Verdadero	Fr.	6	1	1	27	26	27	27
2. Falso	Fr.	21	26	26	0	1	0	0

Se observa, en la tabla 3, que para todos los ítems, los participantes responden la alternativa correcta. Para los ítems 15, 16 y 17, la alternativa correcta es falso, siendo respondida por encima de 20 individuos. Para los ítems 18, 19, 20 y 21, la alternativa correcta es la opción verdadero y es respondida por encima de 26 individuos. Por tanto, la mayoría de la población identifica las acciones de las estrategias de aprendizaje.

Es importante mostrar las medias, para apreciar de manera general el conocimiento que tienen los docentes de un sistema de educación a distancia sobre las estrategias de aprendizaje como aprendices de las materias que enseñan. Estas se muestran acorde con las dimensiones indicadas en la tabla 4.

Tabla 4. Conocimiento que poseen los docentes sobre las estrategias de aprendizaje

Dimensión	Media	Desviación estándar
Definiciones	1,265	0.242
Características	1,434	0.366
Funciones	1,685	0.440

Nota: los valores de la tabla son interpretados en una escala que varía del 1 al 2. El 1 representa la opción Verdadero, y el 2, la opción Falso

Se puede evidenciar en los resultados que muestra la tabla 4, la dimensión relacionada con las definiciones; se inclina hacia la opción número 1 (verdadero); 4 de los 7 ítems propuestos para medir esta dimensión debían responderse con la opción 1; por tanto, la tendencia hacia la opción correcta es la más favorable.

Para la dimensión referida a características, se evidencia una mínima tendencia a la opción 2 (falso); 3 de los ítems propuestos para medir esa dimensión son la opción 2, y 4 la opción 1 (verdadero); eso indica que la mayoría de las alternativas se inclinaron hacia las opciones correctas para cada caso.

En la dimensión funciones, la tendencia se aproxima a la opción 2 (falso); por tanto, fueron respondidas mayoritariamente las preguntas propuestas para medir la dimensión funciones con las opciones correctas en cada caso: opción 1 (verdadero) y 2 (falso).

En relación con la variable conocimientos sobre estrategias de aprendizaje, es preciso indicar que los datos recogidos muestran que los docentes de un sistema de educación superior a distancia tienen conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje.

En la parte B del instrumento, de acuerdo con los indicadores que se muestran en la operacionalización de las variables, se puede apreciar lo siguiente:

Tabla 5. Aplicación de las estrategias de repaso

Categorías		Ítems			
		29	36	48	60
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	13	1	1	7
2	Fr.	5	1	3	5
3	Fr.	3	1	3	1
4	Fr.	1	5	1	6
5	Fr.	1	6	2	3
6	Fr.	1	2	7	3
7 Me identifico con la afirmación	Fr.	3	11	9	1

En el caso del uso de las estrategias de repaso, que se muestra en la tabla 5, se evidencia que para el ítem 29, solo 3 de los participantes se identifican con la estrategia de repaso; para el ítem 36, solo 11 se identifican; para el ítem 48, 9 de los sujetos se identifican; y para el ítem 60, un sujeto se identifica. Se aprecia que están muy dispersas las alternativas de respuestas sin inclinarse más de la mitad de los individuos hacia alguna de las opciones propuestas con la identificación o no identificación de afirmación.

Tabla 6. Aplicación de las estrategias de elaboración

Categorías		Ítems					
		43	51	53	55	57	69
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	0	0	0	0	1	0
2	Fr.	1	0	0	0	0	0
3	Fr.	1	3	0	1	0	0
4	Fr.	0	0	0	2	1	1
5	Fr.	0	4	1	2	3	2
6	Fr.	5	8	3	8	8	9
7 Me identifico con la afirmación	Fr.	20	15	23	14	14	15

En la aplicación de las estrategias de elaboración, se observa que para los ítems 43 y 53, más de 20 de los participantes se identifican con la afirmación; mientras que para los ítems 51, 55, 57 y 69, entre 14 y 15 de las personas se identifican con la afirmación. De manera general, la mayoría de la población se identifica con la estrategia de elaboración.

Tabla 7. Aplicación de las estrategias de organización

Categorías		Ítems			
		22	32	39	52
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	1	0	2	0
2	Fr.	0	0	0	0
3	Fr.	0	0	2	0
4	Fr.	3	0	0	2
5	Fr.	1	2	3	3
6	Fr.	1	5	5	5
7 Me identifico con la afirmación	Fr.	21	20	15	16

Para la estrategia de organización, se observa que en todos los ítems más de la mitad de la población encuestada se identifica con esta estrategia. Para las preguntas 22 y 32, más de 20 personas se identifican; y en las preguntas 39 y 52, lo hacen más de 15 participantes. Por tanto, la mayoría de la población se identifica con la estrategia de organización.

Tabla 8. Aplicación del pensamiento crítico

CATEGORÍAS		Ítems			
		28	37	41	58
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	3	0	0	1
2	Fr.	1	0	1	0
3	Fr.	1	0	1	1
4	Fr.	6	2	1	1
5	Fr.	6	5	3	6
6	Fr.	3	6	8	12
7. Me identifico con la afirmación	Fr.	7	14	13	6

En la tabla 8, se hace referencia a los datos relacionados con el pensamiento crítico. Se observa que para los ítems 28 y 58, solo 7 y 6 individuos, respectivamente, se identifican con la afirmación y se distribuyen las respuestas hacia las otras categorías, predominando las categorías 6, 5 y 4. Para los ítems 37 y 58, las respuestas se distribuyen en la categoría "me identifico con la afirmación" y el resto de los sujetos se inclinan por responder hacia las categorías 6 y 5. De manera general, se observa que los individuos utilizan la estrategia de pensamiento crítico.

Tabla 9. Aplicación de la metacognición

Categorías		Ítems							
		23r	26	31	34	45	46	47r	50
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	1	1	0	1	0	4	4	5
2	Fr.	0	0	1	1	0	1	1	2
3	Fr.	0	3	0	0	0	2	1	2
4	Fr.	1	3	0	0	1	5	1	2
5	Fr.	5	2	0	2	3	6	3	5
6	Fr.	5	4	4	8	9	6	6	5
7. Me identifico con la afirmación	Fr.	15	14	22	15	14	3	11	6

Nota: "r" son códigos contrarios

Antes de describir los resultados para esta estrategia, es importante aclarar que en el cuestionario existen ítems que son códigos contrarios o reversos, es decir, existen preguntas que tienen mayor o menor puntuación; por ejemplo, al responder la alternativa 1, que indica "no me identifico con la afirmación", esa respuesta tiene mayor puntuación y al responder la alternativa 7 que indica "me identifico con la afirmación", esa respuesta tiene menor puntuación. En estos casos, al aplicar el análisis estadístico, se invirtieron esos códigos o esas puntuaciones.

En la tabla 9, se muestran los resultados obtenidos relacionados con la metacognición; se observa que en todos los ítems, la mayoría de la población indica que se identifica con la afirmación, a excepción de los ítems 11 y 46 cuyas respuestas se distribuyen en todas las categorías.

Tabla 10. Aplicación de manejo del tiempo y ambiente de estudio

Categorías		Ítems							
		25	33	42r	54	58	61	65r	68r
1. No me identifico con la afirmación	Fr.	0	0	1	2	1	0	4	1
2	Fr.	0	0	3	1	0	0	4	3
3	Fr.	1	2	5	0	1	0	8	4
4	Fr.	0	4	1	1	1	5	3	1
5	Fr.	2	5	3	1	6	7	0	2
6	Fr.	5	8	5	6	12	5	7	8
7. Me identifico con la afirmación	Fr.	19	8	9	16	6	10	1	8

Nota: "r" son códigos contrarios

Para la estrategia del manejo del tiempo y ambiente de estudio, se evidencia que en los ítems 25 y 54, la mayoría de los participantes indica identificarse con la afirmación. Para las preguntas

33, 43, 61 y 66, se distribuyen las respuestas en las diferentes categorías.

Tabla 11. Aplicación de la regulación del esfuerzo

Categorías		Ítems			
		27r	38	49r	62
1. No me identifiqué con la afirmación	Fr.	0	2	0	2
2	Fr.	1	1	1	0
3	Fr.	0	1	0	2
4	Fr.	1	3	0	3
5	Fr.	0	3	3	7
6	Fr.	3	5	3	7
7. Me identifiqué con la afirmación	Fr.	22	12	20	6

Nota: "r" son códigos contrarios

En la tabla 11, relacionada con la regulación del esfuerzo, se evidencia que en los ítems 27 y 49, más de 20 individuos del total de la población respondieron que se identificaban con la afirmación. Para la pregunta 38, 12 de los individuos indican identificarse con la afirmación, y el resto responde en forma distribuida entre las diferentes categorías. En la pregunta 62, las alternativas de respuesta se distribuyen entre las categorías 4, 5, 6 y 7. Se puede apreciar de manera general que los individuos se identifican con la estrategia de regulación del esfuerzo.

Tabla 12. Aplicación de aprendizaje con pares

Categorías		Ítems		
		24	35	40
1. No me identifiqué con la afirmación	Fr.	2	0	0
2	Fr.	3	0	2
3	Fr.	5	3	4
4	Fr.	2	4	4
5	Fr.	3	4	7
6	Fr.	6	6	4
7. Me identifiqué con la afirmación	Fr.	6	10	6

Para la estrategia del aprendizaje con pares, se puede observar que en el ítem 35, 10 de los individuos responden que se identifican con la afirmación y el resto de las respuestas se distribuye entre las categorías 6, 5, 4 y 3. En los ítems 24 y 40, las respuestas de los sujetos se distribuyen desde la categoría 3 hasta la 7.

Tabla 13. Aplicación de búsqueda de ayuda

Categorías		Ítems		
		30r	56	63
1. No me identifiqué con la afirmación	Fr.	0	0	1
2	Fr.	5	1	0
3	Fr.	4	1	1
4	Fr.	4	3	0
5	Fr.	3	4	5
6	Fr.	4	7	5
7. Me identifiqué con la afirmación	Fr.	7	11	15

Nota: "r" son códigos contrarios

Para la estrategia búsqueda de ayuda, se evidencia que para la pregunta 30, las alternativas de respuesta se distribuyen desde la categoría 2 hasta la 7; predomina esta última. Para las preguntas 56 y 63, las alternativas de respuesta se inclinan hacia la categoría 7, que indica que se identifican con la afirmación. Se distribuye el resto de las alternativas desde la opción 3 hasta la 6.

Para el apartado B, es importante mostrar las medias, para apreciar de manera general lo relativo a la dimensión: acciones en situación de estudio, mostrada en la tabla de operacionalización de variables; estas acciones se evidencian en la aplicación que hacen los docentes de las estrategias de aprendizaje como aprendices de las materias que enseñan.

Tabla 14. Acciones en situación de estudio

Estrategias	Media	Desviación estándar
Repaso	4,074	1,356
Elaboración	6,148	0,761
Organización	6,278	0,334
Pensamiento crítico	5,741	0,648
Metacognición	5,749	0,878
Manejo del tiempo y ambiente de estudio	5,384	0,872
Regulación del esfuerzo	5,926	0,720
Aprendizaje con pares	5,000	0,449
Búsqueda de ayuda	5,506	0,742

Nota: los valores de la tabla serán interpretados en una escala que varía del 1 al 7

Al observar los valores de la escala, se evidencia mayor aplicación por parte de los participantes de las estrategias de elaboración y organización; para esas estrategias la media fue de 6 y más. Para las estrategias de pensamiento crítico, metacognición, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, los docentes informan emplear dichas estrategias en un grado intermedio; la media fue de 5 y menor de 6. En un grado menor, los docentes indican con un valor promedio a 4 que utilizan las estrategias de repaso. De manera general, se puede evidenciar que los participantes de la investigación aplican las estrategias de aprendizaje, ya que los valores de la escala son superiores a 4.

Los resultados descritos con anterioridad informan que los docentes de la carrera de Educación mención Dificultades de Aprendizaje conocen las definiciones, los rasgos característicos y funciones de las estrategias de aprendizaje. Por tanto, tienen dominio en torno al conocimiento de estas.

En relación con la aplicación de las estrategias de aprendizaje que hacen los docentes como aprendices de las materias que enseñan, se evidencia menor empleo de las estrategias de repaso denominadas también asociativas. Estas no promueven, por ellas mismas, relaciones entre conocimientos, solo favorecen el recuerdo de la información mediante repetición; por tanto, permiten un procesamiento superficial de la información (Esteban, 2003; Cheicher, Donolo & Rianudo, 2006).

Los docentes por ser conocedores de las materias que enseñan y estar familiarizados con la información básica no requieren mayor uso de las estrategias de repaso, porque no necesitan recordar mediante la repetición la información que requieren como aprendices de sus materias.

Las estrategias de elaboración y organización son las que aplican los docentes con mayor incidencia. Las primeras, tal y como lo manifiesta Pozo (1996), forman parte de un paso intermedio entre las estrategias de repaso (que no se ocupan de la información) y las de organización (que promueven nuevas estructuras de conocimiento). Por esto, el docente como aprendiz, con este tipo de estrategias, puede transformar la información y establecer relaciones entre los conocimientos previos que tiene en torno a la asignatura que administra y los que tiene el nuevo material.

Para las segundas (organización), se establecen de forma explícita relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje con los conocimientos que posea el docente. Operan de dos formas, primero porque dependen de lo que el aprendiz posea (cantidad y calidad), el que pueda elaborar de manera más o menos compleja esos materiales y, en segundo lugar, porque la estructura cognitiva resultante del nuevo aprendizaje modificará la organización de

esos conocimientos previos (Esteban & Zapata, 2008).

En este tipo de estrategias, tal y como lo plantean Esteban (2003) y Cheicher, Donolo y Rianudo (2006), se utilizan diferentes técnicas (elaboración de cuadros, gráficos, tablas) que conducen a profundizar más en el material, así como a establecer relaciones entre la información que ofrece el material de aprendizaje.

Los docentes como aprendices de las materias que enseñan requieren hacer mayor uso de las estrategias mencionadas, ya que resulta de suma importancia el proceso de elaboración y organización que hagan de la nueva información y conocimiento que les corresponde incorporar en sus estructuras cognitivas.

Para las estrategias de pensamiento crítico, metacognición, manejo del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, los docentes emplean estas estrategias en un grado intermedio alto. Ellas representan elementos de gran significación para los docentes como aprendices de su materias, ya que les permiten confrontar, argumentar y reflexionar en torno al contenido que aprenden; regular sus acciones y su propio proceso de aprendizaje; distribuir su tiempo acorde a sus requerimientos y necesidades; cumplir con las metas propuestas a pesar de las desavenencias o dificultades encontradas para alcanzar la meta de aprendizaje; interactuar e interrelacionarse con sus compañeros de trabajo para dar y buscar ayuda.

Esteban (2003), y Cheicher, Donolo y Rianudo (2006) manifiestan que en la estrategia de pensamiento crítico los sujetos intentan buscar evidencias cuando no están convencidos de un argumento, establecen puntos de vista personales a partir de lo encontrado en los textos, cuestionan

las ideas y piensan en alternativas diferentes o alternas.

Los autores antes mencionados indican que en la metacognición se involucran tres procesos clave, referidos a la planificación de las acciones y metas de aprendizaje, control y regulación de esas acciones y metas, así como del propio proceso de aprendizaje.

En relación con el manejo del tiempo y ambiente de estudio, lo distribuyen acorde a sus necesidades e intereses. Por otro lado, la regulación del esfuerzo implica seguir en las actividades, a pesar de los inconvenientes, como falta de interés y elementos distractores. En este mismo orden de ideas, en cuanto al aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda, implica consultar a compañeros en torno a las inquietudes para resolver las tareas de aprendizaje.

Tal y como manifiestan Monereo y Castelló (1997), un docente es un aprendiz permanente que debe estar a la par de los avances, tanto en relación con las materias que enseña, como en relación con su didáctica. En ambas facetas, docente y aprendiz, el docente debe actuar estratégicamente. Por tanto, para enseñar estrategias es necesario no solo conocerlas, sino aplicarlas en su propio proceso de aprendizaje; por tanto, "para enseñar estrategias, uno mismo debe ser estratégico" (p. 75).

Como aprendiz de sus materias, el docente debe planificar, regular y evaluar su actividad de aprendizaje, así como también, es necesario que distinga entre estudiar para actualizarse o para enseñar. Debe considerar que la manera como aprende su materia incide en la forma de enseñarla y es necesario que sepa que dominar la didáctica de su materia es tan importante como dominar sus contenidos.

Este profesional debe abrir nuevos espacios mentales en los aprendices, ya que no es suficiente transmitir información y conocimiento; es necesario enseñar a los estudiantes a ser aprendices estratégicos; ello requiere un docente estratégico, es decir, un experto en la aplicación de las estrategias de aprendizaje durante su propio proceso de construcción del conocimiento.

Por esta razón, el objetivo que corresponde enfatizar en los procesos educativos a distancia es la enseñanza de procedimientos de regulación autónoma del aprendizaje que admita que el estudiante se desprenda progresivamente de apoyos externos que luego pueda asumir (Barberá, 2004). Para lograr esto, los docentes deben poseer pleno conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje y su aplicación en su propio proceso de aprendizaje, a fin de contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan a aprender.

REFERENCIAS

- Amaya, J. & Prado, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista*. México: Trillas.
- Barberá, E., Badia, A. & Mominó, J. (2001). *La incógnita en la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.
- Barberá, E. (2004, marzo). *La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el aprendizaje*. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Recuperado de <http://Latineducaca2004.com>
- Beltran, J. (1996) Estrategias de aprendizaje. En J. Beltran & C. Genovard (Eds.) (1996), *Psicología de la instrucción I: variables y procesos básicos* (pp. 383-428). Madrid: Síntesis Psicología.
- Belmont, J. (1989). Cognitive strategies and strategic learnig. *American Psychologist*, 44(2), 142-148.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior: didáctica y currículum*. España: McGraw-Hill.
- Cheicher, A., Donolo, D. & Rianudo, M. (2006, julio-agosto). Aprender en contextos virtuales por opción u obligación. *Cognición*, 6, 10-24. Recuperado de http://www.cognicion.net/cognicion/files/anachiecheraprender_contextos_virtuales.pdf
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Estéfano, R. (2005). *Propuesta de estrategias instruccionales para desarrollar un contenido, dirigido a estudiantes de licenciatura en educación, en la modalidad a distancia de la Universidad Nacional Abierta*. Tesis de Magíster Scientiarum en Educación. Mención Estrategias de Aprendizaje. Mención Publicación. Caracas, Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador.
- Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la educación a distancia: consideraciones para la reflexión y el debate. *RED, Revista Electrónica de Educación a Distancia*, 7. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://www.um.es.ead/red>
- Esteban, M. & Zapata, M. (2008, enero). Estrategias de aprendizaje y E-Learning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 19. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/19>
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel Educación.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lugo, M. & Schulman, D. (1999). *Capacitación a distancia: acercar la lejanía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Monereo, C. (1997). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Fond (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp.15-45). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Monereo, C. (2004). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Cándidus*. 3(27), 3-10.
- Monereo, F. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. España: Edebé.
- Pastuszak, E. (s.f). *La educación a distancia en Venezuela*. Recuperado de <http://neutron.ing.ucv.ve/revista-e/No5/Pastuzak.html>
- Pérez, M. (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Fond, *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-113). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Pintrich, P.R. (2003). Motivation and classroom learning. En W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds). *Handbook and psychology: educational psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Venezuela: COGNITUS, C.A.
- Ríos, P. (2004). Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje. *CANDIDUS* (4), 27-29.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Autor.
- Verduin, J. & Clark, T. (1991). *Distance education: the foundations of effective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.F. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: McMillan.