



UNIVERSIDAD
E
CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

**Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que favorezca
el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los
estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación
secundaria en Santo Domingo, República Dominicana**

Creation of a Model of Psychopedagogical Intervention that favors the
development of intellectual skills, the motivation of students in the third level
of the second cycle of secondary education in Santo Domingo, Dominican
Republic

Doctoranda

Leonor Farray Bergés

Directores

Dra. Verónica Marín

Dra. Esther Vega

Programa de doctorado: Ciencias Sociales y Jurídicas

9 de marzo de 2023

TITULO: *Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana*

AUTOR: *Leonor Farray Berges*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



TÍTULO DE LA TESIS: Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana

DOCTORANDO/A: Leonor Farray Bergés

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo ejecutado por la doctoranda, a criterio de estas directoras, reúne todos los requisitos para ser presentada y sometida a evaluación. La elaboración de la misma se ha desarrollado en un periodo inferior a 5 años, necesitando solicitar dos prórrogas, debido fundamentalmente a dos circunstancias, por un lado, las consecuencias derivadas de la pandemia sanitaria internacional (COVID-19), y por otro, la espera de la decisión de la editorial de la revista a la que se envió la publicación para cumplir con los indicios de calidad exigidos. No obstante, al tratarse de una tesis basada en educación, más concretamente en las habilidades académicas de los y las estudiantes de Educación Secundaria de república Dominicana, el espacio temporal empleado para el desarrollo del estudio no reduce la validez y transferencia de conocimiento en estos temas.

En cuanto al desarrollo del trabajo, el objetivo principal del estudio ha sido el de crear un modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana. Para ello se partió de un sustento teórico desde el constructivismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, el desarrollo potencial del aprendizaje, las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman. En lo referente a la metodología y el proceso de diseño, se han considerado en todo momento las normas y preceptos que rigen cualquier tipo de investigación del

campo de las ciencias sociales, de manera más detallada en el campo educativo. De esta forma, este apartado ha recogido las evidencias científicas propias de un estudio de esta tipología, siguiendo fielmente los pasos adecuados para dotar a la misma del rigor científico necesario que conlleva una investigación cuantitativa. Entre los resultados obtenidos, destacar que se ha demostrado la necesidad de la implementación de los modelos de intervención en los estudiantes de Educación Secundaria, dado que los mismos conllevan a mejoras en el desarrollo de habilidades académicas y de competencias cognitivas para un mayor desenvolvimiento en los estudios superiores.

La doctoranda cuenta con una publicación aceptada en la revista Ciencias Sociales y Educación (Miar ICDS=7,5), indexada en WoS (Emerging Sources Citation Index), que será publicada en el número de enero-junio de 2023, titulada: Visión holística de los modelos de intervención psicopedagógicos para el desarrollo económico y educativo de República Dominicana en la revista

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 09 de marzo de 2023

Firma de las directoras

VEGA GEA
ESTHER
MARIA -
44372778M

Firmado digitalmente por VEGA
GEA ESTHER MARIA - 44372778M
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES,
serialNumber=IDCES-44372778M,
givenName=ESTHER MARIA,
sn=VEGA GEA, cn=VEGA GEA
ESTHER MARIA - 44372778M
Fecha: 2023.03.09 12:31:12 +01'00'

Fdo.: Esther Vega Gea

MARIN DIAZ
VERONICA -
24262556V

Firmado digitalmente por MARIN
DIAZ VERONICA - 24262556V
Nombre de reconocimiento (DN):
c=ES,
serialNumber=IDCES-24262556V,
givenName=VERONICA, sn=MARIN
DIAZ, cn=MARIN DIAZ VERONICA -
24262556V
Fecha: 2023.03.09 13:02:36 +01'00'
Versión de Adobe Acrobat: 11.0.20

Fdo.: Verónica Marín Díaz

INDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	xiv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.2 TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN.....	12
1.2.1 El Constructivismo.....	12
1.2.2 Aprendizaje Significativo de Ausubel.....	17
1.2.3 Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein.....	25
1.2.4 El Desarrollo Potencial del Aprendizaje.....	29
1.2.5. Inteligencias Múltiples de Gardner.....	36
1.2.6. Inteligencia Emocional de Goleman.....	45
CAPÍTULO II. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	49
2.1 Descripción del contexto de estudio.....	49
2.2 Reseña Histórica.....	52
2.2.1. Contextualización.....	52
2.2.2. Organigrama Funcional.....	53
2.3. Gestión del Colegio Preuniversitario “Dr. Luís Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU)”.....	55
2.4. Misión.....	58
2.4.1. Objetivos.....	58
2.4.2. Filosofía.....	59

2.4.3. Definición de Objetivo “SMART” de la idea del Proyecto de Centro	59
2.4.4. Objetivo del Proyecto de Centro	59
2.5. Visión.....	60
2.6. Valores	61
2.7. Tarea Educativa.....	62
2.7.1. A nivel de los estudiantes	62
2.7.2. A nivel de los maestros y del personal administrativo	62
2.7.3. A nivel de los padres	62
2.7.4. A nivel de la Colectividad Nacional	62
2.8. Contexto social del proyecto	63
2.9. Contexto Económico	63
2.10. Contexto Político.....	64
2.11. Contexto Ecológico	64
2.12. Estrategias de planificación para favorecer la articulación de las áreas del conocimiento.	64
2.13. Perfil del estudiante egresado del Colegio Preuniversitario “Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía” (UNPHU)	67
2.14. Perfil del Docente.....	67
2.15. Propósitos generales del Centro Educativo en función del alumnado	68
2.15.1. Propósitos Estratégicos.....	69
CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.1. Descripción de la Situación	70
3.2. Objetivos de la Investigación	72
3.2.1. Objetivos General	72
3.2.2. Objetivos Específicos	72
3.2. Variables e Hipótesis de la Investigación	73

3.2.1. Variable Dependiente	73
3.2.2. Variables Independientes	73
3.3. Operacionalización de las Variables	75
3.4. Hipótesis de la Investigación.....	76
3.5. Método de la Investigación.....	78
3.6. Tipo de Investigación	78
3.7. Diseño de Investigación	78
3.8. Población y muestra	79
3.8.1. Muestra.....	80
3.9. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	82
3.10. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	83
3.11. Procedimiento de la investigación.....	85
3.12. Procesamiento de los datos.....	86
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	88
4.1. Habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.	88
4.2. Potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.	119
4.3. Capacidad del Modelo de Intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.....	129
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	140
5.1. Habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.	140
5.2. Potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.	143

5.3. Capacidad del Modelo de Intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.....	144
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	146
6.1. Conclusiones	146
6.2. Limitaciones y prospectiva.....	147
6.3. Futuras líneas de investigación.....	147
REFERENCIAS.....	149
ANEXOS	159
Anexo 1. Instrumento Escala de Habilidades Académicas	161
Anexo 2. Modelo de Intervención	176
Anexo 3. Solicitud al Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU).	183

ÍNDICE DE FIGURAS

N.º	Descripción	Pp.
1	Tipos de Constructivismo.....	14
2	Clases de Constructivismo.....	15
3	Tipos de Aprendizaje Significativo de Ausubel.....	21
4	Condiciones del Aprendizaje Constructivo.....	22
5	Factores Etiológicos Asociados a la Mediación.....	31
6	Modelo Teórico Experiencia del Aprendizaje Mediado.....	31
7	Modelos de Aprendizaje.....	32
8	Inteligencias Múltiples de Gardner.....	38
9	Ramas de la Inteligencia Emocional.....	47
10	Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.....	47
11	Organigrama de la Institución.....	53
12	Distribución de la muestra según la carrera que desean estudiar.....	82

ÍNDICE DE CUADROS

N.º	Descripción	Pp.
1	Diferencias entre el Aprendizaje Significativo y Memorístico.....	24
2	Diferencias Terminológicas de la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein.....	28
3	Simbología Modelo de Experiencia del Aprendizaje Mediado.....	33
4	Criterios del Modelo de la Experiencia del Aprendizaje Mediado.....	34
5	Inteligencias Múltiples desde diversas perspectivas.....	39
6	Cronología de la Inteligencia Emocional.....	45
7	Ordenamiento legal del Colegio UNPHU SD. Códigos del Centro.....	50
8	Operacionalización de variables.....	75
9	Población de estudio.....	79
10	Distribución de la muestra por modalidad de estudio.....	81
11	Distribución de la muestra según la edad.....	81

ÍNDICE DE TABLAS

N.º	Descripción	Pp.
1	Baremo análisis de promedio de la Escala de Habilidades Académicas.....	86
2	Resultados Indicador Planificación de las sesiones de estudio.....	90
3	Resultados Indicador Distribución del tiempo. Pretest.....	93
4	Resultados Indicador Preparación para los exámenes. Pretest.....	94
5	Resultados Obtenidos Dimensión Organización del Estudio.....	95
6	Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado.....	98
7	Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de Nota y Apuntes.....	100
8	Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal.....	102
9	Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas.....	104

10	Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes.....	106
11	Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales.....	108
12	Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales.....	110
13	Resultados Obtenidos Dimensión Técnicas de Estudio y Aprendizaje.....	111
14	Resultados Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases.....	114
15	Resultados. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio.....	116
16	Resultados ANOVA desde la variable sexo	119
17	Resultados ANOVA desde la variable dependiente edad.	120
18	Resultados ANOVA desde la variable dependiente Modalidad de estudio	120
19	Resultados T de Student para la Dimensión Organización para el Estudio.	121
20	Resultados T de Student para la Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje	122
21	Resultados T de Student para la Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	123
22	Correlación de Pearson de Variables Demográficas con los Indicadores.....	124
23	Correlación de Pearson de variables demográficas con las dimensiones.....	125
24	Regresión lineal. Variable dependiente sexo.....	126
25	Regresión lineal. Variable dependiente Edad.....	127
26	Regresión lineal. Variable dependiente Modalidad de estudio.....	127
27	Regresión lineal Dimensiones. Variable dependiente Sexo.....	128
28	Regresión lineal Dimensiones. Variable dependiente Modalidad de Estudio...	129
29	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Planificación en las sesiones de estudio...	130
30	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Distribución del tiempo.....	131
31	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Preparación para los exámenes.....	132
32	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Subrayado.....	132
33	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Toma de nota y apuntes.....	133

34	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Identificación de la idea principal.....	133
35	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Elaboración de Esquemas.....	134
36	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Elaboración de Resúmenes.....	134
37	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Mapas Conceptuales.....	135
38	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Mapas Mentales.....	136
39	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Actitud en las clases.....	136
40	Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Actitud en los Estudios.....	137
41	Dimensión Organización para el Estudio.....	138
42	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio.....	138
43	Dimensión Motivación hacia el Estudio.....	138
44	Habilidades Académicas.....	139

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N.º	Descripción	Pp.
1	Análisis Factorial Exploratorio.	85
2	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio Grupo Experimental.....	89
3	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio Grupo Control.....	89
4	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio. Muestra completa.....	90
5	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Grupo Control.....	91
6	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Grupo Experimental.....	92
7	Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Muestra Completa.....	92
8	Dimensión Organización del Estudio: Preparación para los exámenes. Grupo Control.....	93
9	Dimensión Organización del Estudio: Preparación para los exámenes. Grupo Experimental.....	94

10	Dimensión Organización del Estudio: Preparación para los exámenes. Muestra total.....	94
11	Resultados Obtenidos Dimensión Organización del Estudio.....	96
12	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Grupo Control.....	97
13	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Grupo Experimental.....	97
14	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Muestra Total.....	98
15	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Grupo Control.....	99
16	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Grupo Experimental.....	99
17	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Muestra Total.....	100
18	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Grupo Control.....	101
19	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Grupo Experimental.....	101
20	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Muestra Total.....	102
21	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Grupo Control.....	103
22	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Grupo Experimental.....	103
23	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Muestra Total.....	104
24	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Grupo Control.....	105
25	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Grupo Experimental.....	105

26	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Muestra Total.....	106
27	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Grupo Control.....	107
28	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Grupo Experimental.....	107
29	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Muestra Total.....	108
30	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales. Grupo Control.....	109
31	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales. Grupo Experimental.....	109
32	Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales. Muestra Total.....	110
33	Resultados Obtenidos Dimensión Técnicas de Estudio y Aprendizaje.....	112
34	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Grupo Control.....	113
35	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Grupo Experimental.....	113
36	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Muestra Completa.....	114
37	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Grupo control.....	115
38	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Grupo experimental.....	115
39	Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Muestra completa.....	116
40	Resultados obtenidos Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje.....	117
41	Resultados obtenidos para la variable Habilidades Académicas.....	118

RESUMEN

El rendimiento académico y el desarrollo de habilidades académicas amerita del uso de estrategias y técnicas para las mejoras en las diversas áreas académicas que se han convertido en un referente de la educación del país en el mundo. Por su parte, en República Dominicana el sistema educativo ha mantenido un modelo centrado en el enfoque por competencias para el reforzamiento de las deficiencias que posee el estudiante en la actualidad. Esta tesis doctoral tiene como objetivo general crear un modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana. Para ello se parte de un sustento teórico desde el constructivismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, el desarrollo potencial del aprendizaje, las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman.

Desde el punto de vista metodológico el método es hipotético deductivo de tipo evaluativo, con diseño cuasi experimental propio de la investigación aplicada. La población comprende 65 individuos con edades que oscilan entre 14 y 18 años. La técnica aplicada es la encuesta mediante el instrumento Escala de habilidades académicas en estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en el colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU). El procesamiento de los datos se realizó mediante el software de análisis estadístico IBM SPSS 25 para aplicar estadísticas descriptivas e inferencial.

Entre los resultados obtenidos se pudo conocer que el constructo de habilidades académicas reflejó que, en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, es necesaria la implementación de los modelos de intervención que conlleven a mejoras en el desarrollo de habilidades académicas

y de competencias cognitivas para un mayor desenvolvimiento en los estudios superiores. Asimismo, las variables demográficas que poseen mayor potencial predictivo son el sexo y la modalidad de estudio para los encuestados. Con relación a la capacidad del modelo de intervención aplicado en 6 semanas mediante tres unidades como la Organización para el estudio y el aprendizaje, el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje, y la motivación hacia el estudio y el aprendizaje, se evidencian mejoras en la adquisición de las habilidades académicas de los estudiantes.

Palabras clave: Modelo de intervención, habilidades académicas, motivación del estudiante, psicopedagogía, rendimiento académico,

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano el cual se encuentra estipulado en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), y en las leyes que rigen cada uno de los países que pertenecen a la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU). La educación es parte de los objetivos del desarrollo sostenible propuesto por la ONU en el 2015 buscando de manera universal disminuir el analfabetismo en las personas teniendo como metas para 2030 una educación gratuita, equitativa y de calidad, así como el desarrollo de habilidades en los jóvenes y adultos, entre otros.

Si bien es cierto, esta tesis doctoral busca crear un modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, en pro de mejorar el rendimiento académico, las competencias y el desempeño académico de los estudiantes. Una de las evidencias principales se centra en los resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés *Program for International Student Assessment*), el cual se encarga de medir las competencias y el desempeño académico de los estudiantes, en el que se dio a conocer entre 2015 y 2018

un bajo rendimiento de los estudiantes de República Dominicana en el área de ciencias, lectura y matemáticas

Desde luego, en esta investigación doctoral se parte de un primer capítulo basado en el marco referencial de la investigación en el que se abordan los antecedentes de la investigación, las teorías que sustentan la investigación tales como el constructivismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, el desarrollo potencial del aprendizaje, las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia emocional de Goleman, los cuales permiten abordar el contexto de estudio con una visión interdisciplinar, compleja y holística para poder interpretar los resultados obtenidos y dar respuesta a los objetivos planteados.

Seguidamente, se presenta un segundo capítulo referido al contexto institucional en el que se describe el contexto de estudio, la reseña histórica, la gestión del escenario de estudio, la filosofía del mismo, el perfil del estudiante y del docente, así como los propósitos generales del centro educativo. El tercero se centra en los aspectos metodológicos en el que se describe la situación, los objetivos de la investigación, las variables e hipótesis, la operacionalización de las variables, el método de investigación, el tipo y diseño, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la validez y confiabilidad de los instrumentos, los procedimientos de investigación y el procesamiento de datos.

El cuarto capítulo comprende los resultados los cuales se presentaron en tres apartados tales como las habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, el potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas, y la capacidad del modelo de intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes. Asimismo, el quinto consta de la discusión en la que se contrasta los resultados obtenidos con otros estudios dando a conocer la necesidad del modelo de intervención sobre el desarrollo de habilidades académicas y la motivación para mejorar el rendimiento académico. El sexto y último capítulo se basa en las conclusiones para dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

Cabe destacar que, la presente tesis doctoral cuenta con un apartado de referencias, además de ello, en los anexos se encuentra el instrumento aplicado, los resultados de los análisis procesados mediante el software SPSS y el modelo de intervención aplicado.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Al hacer énfasis en las perspectivas del objeto de estudio se debe hacer una revisión exhaustiva de la literatura existente a partir de la visión epistemológica, ontológica, metodológica, axiológica, gnoseológica y antropológica para así tener una orientación sobre lo que se ha abordado y lo que se quiere realizar. En función a lo expuesto se presentan las investigaciones que forman parte del marco referencial de la investigación titulada *Creación de un Modelo de intervención psicopedagógico que favorezca el Desarrollo de Habilidades Intelectuales, La Motivación de los estudiantes del Tercer Nivel del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria en Santo Domingo, República Dominicana*. A saber:

Fernández (2012), presenta una Tesis Doctoral que lleva por título “Efectos del Programa para el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia”, ante la Universidad de

Córdoba mediante el Programa de Doctorado Interuniversitario (UBU-UCO) con Mención de Calidad "Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión".

La misma se enmarca metodológicamente en una investigación evaluativa sobre programas de enfoque experimental con hipótesis relativas a la efectividad de una intervención dirigida a optimizar diversas competencias instrumentales, previas al desarrollo profesional específico en titulaciones de la Universidad del Zulia (Venezuela). Asimismo, se basa en el nivel de habilidades organizativas y de estudio, así como con una predisposición motivacional. Hace uso de programas para facilitar el avance del alumnado en habilidades instrumentales y el alcance de tasas deseadas de rendimiento en los aprendizajes competenciales específicos de los títulos de grado.

El marco conceptual de la tesis hace un recorrido por los orígenes de la orientación como disciplina científica y educativa en regiones como Estados Unidos, Europa, Latinoamérica y poniendo énfasis en Venezuela. Además, profundiza los contextos y áreas de la Orientación Educativa tales como la atención a la diversidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se lleva a cabo con sus principios, objetivos y modelos de intervención como objeto de estudio.

En tal sentido, la selección de fuentes se toma en consideración de las redes hispanas de generación de conocimiento. Metodológicamente se ha hecho uso de estadísticas para conducir a la obtención de resultados estables con instrumentos debidamente validados. De este modo, se concluyó que existen evidentes avances con respecto a la generación de conocimiento y que este mismo es validado por el programa de desarrollo de habilidades académicas de manera efectiva ya que incrementaron las de organización empleo de técnicas de estudio y motivación hacia este, vinculadas todas ellas al aprendizaje. Sin embargo, se dio a conocer ciertas limitaciones en el proceso predictivo por lo que se realizaron las mejoras necesarias.

Otra investigación que ha sido relevante es la realizada por Fernández (2013), titulada "Modelo de Intervención para la Mejora de las Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes", desarrollada en la Universidad de Oviedo. Esta investigación tiene como Figura central un estudiante al que se le hace llamar *Testas* que permite conocer como es el día a día de un alumno al poner en marcha estrategias cognitivas, comportamentales, motivacionales que ayuden a superar los problemas personales y

educativos que se le van presentando. Este programa denominado “Las (Des) venturas de Testas” tiene como objetivo entrenar a los alumnos de Educación Básica en estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje para lograr que puedan enfrentarse a las tareas académicas con mayor claridad y profundidad. Este proyecto nació en la Universidad de Minho-Portugal, en colaboración con profesores de Educación Primaria y Secundaria y posteriormente se ha ido afianzando gracias a la colaboración permanente de este equipo con el de Investigación Psicoeducativa del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, el mismo fue aplicado en cuatro institutos de educación secundaria españoles y participaron en total 277 estudiantes (52.3% chicos y 47.7% chicas) matriculados en primero de la ESO, con doce sesiones de intervención.

Cabe destacar que este modelo de intervención posee su estructura para cada nivel y se aborda en niños menores de 10 años con el producto *Sarilhos do Amarelo* (Rosário, Núñez y González Pienda, 2007), en Universitarios con las *Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo* (Rosário et al., 2006), quienes están diseñados siguiendo un modelo concreto de entender y entrenar la autorregulación del aprendizaje, denominado el “Modelo PLEJE”, desarrollado por Rosário, et al. (2006), y anclado al modelo procesual y cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000).

Este modelo es desarrollado en las fases de planificación, ejecución y evaluación similares a las del de Zimmerman (2000), haciendo uso de catorce narraciones atribuibles al proceso de autorregulación del aprendizaje en un cuadernillo teórico-práctico llamado Testas en 1º de la ESO. Entre los instrumentos de medida utilizados en este programa se trabajó con el *Cuestionario de Estrategias de Autorregulación “CEA”*, el cual consta con diez ítems con tres opciones de respuestas siendo una verdadera, con relación a las estrategias cognitivas, metacognitivas, de gestión y recursos, y motivacionales.

También se usó el Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje “IPAA” conformado por 12 ítems, -con una escala de respuesta tipo Likert de cinco alternativas (1- nunca; 2- pocas veces; 3- algunas veces; 4- muchas veces y 5- siempre)-, que representan las tres fases del proceso de autorregulación según el modelo de Rosario, Núñez y González Pienda (2006); sumadamente se aplicó el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas, CEMA –II (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Rocés, 1997), el cual consta de 42 ítems cada uno, -con una escala de Likert de cinco opciones-, que

permiten diferenciar cuatro dimensiones generales de metas académicas como lo son las metas orientadas al aprendizaje, al yo, a la valoración social y de logro o recompensa. Cabe destacar que este instrumento posee un índice de fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.96 evidencia ser altamente eficaz.

Por otro lado, en la presente investigación también se buscó evaluar la autoeficacia y utilidad percibida para autorregular el aprendizaje a través de un “Cuestionario de Autoeficacia e instrumentalidad percibida para autorregular el aprendizaje”, el mismo se encuentra constituido por 10 ítems para cada variable, -con un formato tipo Likert de cinco opciones de respuesta, tales como: 1 (nada capaz/útil), 2 (poco capaz/útil), 3 (algo capaz/útil), 4 (bastante capaz/útil) y 5 (muy capaz/útil)-. A través de este instrumento los estudiantes reflejan la utilidad y capacidad con la que hacen uso de herramientas de aprendizaje, además se considera con una fiabilidad por poseer un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.91 para los diez ítems. Asimismo, se realizó una evaluación para poder obtener la percepción del alumnado en cuanto al programa y sobre el procedimiento de intervención, el cual se aplicó a través de un “Cuestionario de evaluación del material y de la experiencia de trabajo”.

En esta investigación se comprobó la eficacia de variables como las motivacionales, cognitivas, metacognitivas y conductuales relacionadas con el proceso de aprendizaje, teniendo como conclusión que el programa podría ser beneficioso para mejorar el conocimiento declarativo de estrategias de autorregulación del aprendizaje, así como las metas académicas orientadas hacia este, incrementando el tiempo de estudio y disminuyendo su orientación hacia metas de logro o recompensa. Adicionalmente, al ser dividida la muestra en tres grupos basado en los niveles iniciales de las variables dependientes, se pudo evidenciar que los estudiantes con los niveles iniciales inferiores se beneficiaban más con el programa, afirmando de este modo que la intervención es satisfactoria para mejorar el proceso de estudio.

Por otra parte, la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña UNPHU (2015), desarrolló un proyecto que llevaba por título “Programa de nivelación e intervención psicopedagógica para la estimulación del pensamiento cognitivo dirigido a ingresantes en la carrera de Educación en todas su menciones”, siendo su objetivo general optimizar las capacidades de aprendizaje de los aspirantes de ingreso a la UNPHU desarrollando habilidades, destrezas, competencias y desempeños necesarios, para que asuman el

contenido disciplinar, tecnológico, profesional y humanístico, de forma responsable y exitosa., desde el ejercicio del derecho a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades educativas.

Es importante señalar que este programa se elaboró con base en los Estatutos Generales de la UNPHU (2007), el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), los Resultados de los Concursos de Oposición Docente del MINERD (2014-2014), y las diversas publicaciones realizadas por el MESCYT. En tal sentido, desde la determinación de las carencias cognitivas en los estudiantes nuevo ingreso y la necesidad de emplear mejoras en los procesos educativos para garantizar un mejor desarrollo de competencias en los egresados de las carreras de Educación, la Facultad de Humanidades y Educación de la UNPHU propone implementar una serie de cursos de nivelación para los estudiantes de nuevo ingreso en sus diversas carreras, los cuales llevan por nombre genérico Talleres de Nivelación para Estudiantes Universitarios UNPHU, y que se ejecutará en un periodo de 15 semanas.

La estructura de estos cursos se compone de un Programa de estimulación del desarrollo cognitivo, con una duración de cuatro horas semanales para un total de 60 horas académicas. Consta de una intervención de carácter Psicopedagógico con el desarrollo de las capacidades y habilidades de comprensión del lenguaje, estrategia de cálculo y resolución de problemas, razonamiento lógico inductivo proposicional, atención selectiva, pensamiento crítico, estrategias y técnicas de aprendizaje y estrategias de regulación y motivación para aprender. Para ello se hará uso de la evaluación de las aptitudes intelectuales con el instrumento TRD-A Test de Razonamiento Diferencial Ampliado, el cual mide la inteligencia verbal, numérica, espacial, mecánica, fluidez verbal y razonamiento general.

Adicionalmente, para medir las atribuciones causales, enfoques y estrategias de aprendizaje se hará uso del instrumento ESCALA SIACEPA, conocido como el Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje la cual se conforma por dos Subescalas, una que evalúa las Atribuciones Causales Multidimensionales denominada EACM basado en el modelo de Weiner (1986) y Dweck y Elliot (1983), y otra que las Estrategias y Enfoques de Aprendizaje denominada CEPA basada en el modelo de J. Biggs de evaluación del aprendizaje..

En este mismo orden de ideas se tiene el Programa de Estimulaciones de Habilidades Cognitivas, que consta de una mediación pedagógica que pone en práctica diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, que buscan desarrollar la capacidad de aprendizaje fortaleciendo el pensamiento y la capacidad de toma de decisión de los participantes. Para ello se hace del Programa Progresint de Carlos Yuste el cual se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas de la inteligencia promoviendo la flexibilidad cognitiva e incentivando la creatividad; este programa está compuesto por Progresint 24 para la comprensión del lenguaje, Estrategias de Cálculo y Resolución de Problemas 1, Progresint 26 para las Estrategias de Cálculo y Resolución de Problemas nivel 2, Progresint 23 para el razonamiento lógico inductivo proposicional, Progresint 27 para la atención selectiva, Progresint 28 para el pensamiento creativo, Progresint 30 para las Estrategias y Técnicas de Aprendizaje, Progresint 31 para las Estrategias de Regulación y Motivación para Aprender.

Por otro lado, se propone un Curso de nivelación de lengua española con una duración de cuatro horas semanales para un total de 60 horas académicas. Este curso busca destacar las habilidades y capacidades de abstracción, análisis y síntesis, aplicación de conocimientos en la práctica, creatividad, comunicación oral y escrita, identificación, planteamiento y resolución de problemas, toma de decisiones ante circunstancias determinadas, búsqueda, procesamiento y análisis de la información, trabajo autónomo, entre otros. Para ello se hará uso de libros de Lengua Española, textos, obras literarias y diccionarios que serán evaluados a través de pruebas individuales y en parejas, fichas técnicas de los procesos de redacción, diarios reflexivos, investigaciones individuales y grupales.

Seguidamente se tiene otro curso correspondiente a la Nivelación de matemáticas con un total de 60 horas académicas donde se busca desarrollar habilidades como captación y reconocimiento de información, aplicación del razonamiento formal, capacidad de abstracción y de aplicar los conocimientos en la práctica, modelación matemática, creatividad entre otros.

Solano (2015), llevó a cabo una investigación titulada “Rendimiento Académico de los Estudiantes de Secundaria Obligatoria y su Relación con las Aptitudes Mentales y las Actitudes ante el Estudio”, la cual se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. El objetivo general de esta investigación es analizar la relación existente entre las Aptitudes Mentales de Razonamiento Verbal, Aptitudes Numéricas, Razonamiento Abstracto,

Razonamiento Mecánico, Relaciones Espaciales, Las Actitudes y Técnicas de Estudio con el Rendimiento Académico de los escolares de 2do y 4to curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Física, Química, Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología-Informática.

Desde el ámbito metodológico se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo de tipo longitudinal haciendo uso de un análisis estadístico mediante los softwares SPSS-PC + SPSS 18 para Windows, para poder analizar las variables de estudio. La variable dependiente es el rendimiento académico, mientras que las independientes son las aptitudes mentales, el razonamiento verbal, aptitud numérica, razonamiento abstracto, mecánico y espacial. La muestra utilizada corresponde a los estudiantes de 2º y 4º de la ESO de diferentes Centros Escolares Concertados de La Salle.

Las pruebas psicotécnicas empleadas se encuentran aquellas que miden las aptitudes mentales como el razonamiento verbal aplicada al 2º de la ESO llamada “Prueba de Sinónimos y Analogías” de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1986); mientras que la aplicada en el 4to de la ESO que lleva por nombre “DAT, test de aptitudes diferenciales factor VR” de Bennett, Seashore y Wesman. Para medir la aptitud numérica en el 2do de la ESO se usó la “Prueba de Aptitud Numérica” de García Mediavilla, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1986), mientras que para el 4to de la ESO se usó el “Razonamiento Analítico” del *Laboratorio de Psicología de L’Ecole d’Arts de Métiers de Bruselas*.

Seguidamente para medir el razonamiento abstracto en el 2do de la ESO se usó AMPE-R Aptitudes Mentales Primarias Equivalentes. Factor R. de Secadas, mientras que en el 4to de la ESO se aplicó el DAT-AR Test de Aptitudes Diferenciales Factor AR de Bennett, Seashore y Wesman. Asimismo, para medir el razonamiento verbal se aplicó en el 2do de la ESO el AMPE-E Aptitudes Mentales Primarias Equivalentes Factor E de Secadas, mientras que para el 4to de la ESO se tiene como instrumento DAT-SR Test de Aptitudes Diferenciales Factor SR de Bennett, Seashore y Wesman. Por último, las actitudes y técnicas de estudios en los dos cursos se midieron a través del instrumento ITECA Inventario de Técnicas de Estudio-CALPA por Luis García, Ramón Izquierdo, Joaquín Sánchez y Cabezudo Sancho (1986), en el Departamento de Orientación Psicopedagógica de CALPA.

En esta investigación se concluyó que algunos educandos de la ESO poseen dificultades de aprendizaje con un bajo rendimiento académico, no obstante, estos factores

pueden disminuir con el desarrollo del potencial de aprendizaje de los mismos, con alto nivel de motivación y el potencial de funciones cognitivas. Para ello se busca establecer desde el desarrollo de estrategias de aprendizaje para facilitar las operaciones mentales que permitan conseguir la modificabilidad cognitiva y conductual del estudiante por eso se propone la metodología de intervención mediada como método de aprendizaje de enseñar a pensar para aprender a vivir.

Ahora bien, otra de las investigaciones a resaltar es la realizada por Honores, Cayo y Honores (2016), que se titula "Propuesta de un Modelo de Programa de Apoyo Académico y Psicosocial (PAAS)", llevada a cabo en la Universidad de Antofagasta en Chile. Cuyo objetivo general era apoyar académicamente en las áreas de matemática, lenguaje y comunicación y promover el desarrollo personal en estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media, interesados en aprender y/o mejorar sus rendimientos". Dicho programa se hace motivado para promover el aprovechamiento de oportunidades para la inclusión social y cultural de los estudiantes, el mismo, no establece requisitos que no estén al alcance de los alumnos, algunos de ellos son: a) debe poseer interés en aprender; b) cursar la enseñanza media; y c) ser estudiante de liceos municipales o colegios subvencionados de la ciudad. Cabe destacar que el modelo PAAS se conforma por docentes egresados o recién egresados con vocación educativa que busquen elevar el rendimiento académico a través de un contexto distinto.

El tiempo de duración es de ocho meses desarrollados con los módulos de matemáticas, lenguaje y comunicación, y desarrollo personal para fortalecer los aprendizajes adquiridos entregando nuevos conocimientos. De esta manera, posee un modo de evaluación con base en instrumentos para cada nivel constituyéndose en pre-test y post-test tomándose en cuenta los resultados de los estudiantes que rindieron en las dos pruebas.

Se pudo concluir que, con base en los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados el aprendizaje obtenido en el área de matemáticas mejoró, demostrando así un mayor rendimiento en la adquisición de aprendizajes. Estadísticamente se evidencia que siete de cada diez estudiantes poseen un incremento con relación al dominio de matemáticas. En este caso, se comprueba que los estudiantes que han demostrado un historial de bajo rendimiento al estar sometidos a este programa con oportunidades de aprender, estrategias motivacionales pueden reforzar su capacidad, potencialidad y autoestima mejorando su aprendizaje.

Entre otros antecedentes esenciales se tiene la investigación realizada por Rosete, Trujillo, Granados y Cárdenas (2017), la cual se tituló “Modelo Predictivo del Rendimiento Académico a partir de Factores Sociodemográficos, Emocionales y de Salud”, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala. El objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo que permita predecir el bajo rendimiento académico en función a diversos factores sociodemográficos, emocionales y de salud en estudiantes universitarios. La metodología empleada fue de nivel predictivo y de tipo observacional, prospectivo, transversal y analítico. Asimismo, se llevó a cabo en una muestra no probabilística aleatoria de 152 estudiantes de la escuela de enfermería, haciendo uso del modelo C&RT que ofrece el software de análisis cuantitativo SPSS, el cual se basa en la predicción del método árbol de decisión.

Como resultados se obtuvo un 83,6% de eficiencia indicando que los factores que generan bajo rendimiento académico se asocian con el trabajo, el nivel socioeconómico y la ansiedad. Se concluyó que aquellos estudiantes que poseen una actividad formal que termina influyendo de manera negativa en el rendimiento académico, seguidamente de las variables de nivel socioeconómico y ansiedad. Del mismo modo, se pudo evidenciar que el modelo predictivo C&RT demostró poseer un alto grado de eficiencia, significando una herramienta de suma importancia para realizar acciones de prevención para buscar favorecer el desarrollo educativo y evitar sucesos indeseados evitando así que la probabilidad de que ocurran disminuya, es por ello, que se debe promover el uso de estas herramientas. Este modelo resulta ser de gran importancia para asegurar una calidad óptima en el rendimiento académico de los universitarios, pudiendo prevenir y asegurar un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado. Por tanto, resulta un aporte relevante a la comunidad educativa.

Una vez descritos los antecedentes esenciales del objeto de estudio concerniente a la Creación de un Modelo de intervención psicopedagógico que favorezca el Desarrollo de Habilidades Intelectuales, La Motivación de los estudiantes del Tercer Nivel del Segundo Ciclo de la Educación Secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, se debe hacer énfasis en los aspectos desarrollados en cada una de estas investigaciones para poder adecuar el presente estudio a una determinada metodología que pueda permitir abarcar resultados cuantitativos y reflexiones cualitativas que sustenten la debida creación de un Modelo de Intervención Pedagógica.

1.2 TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 El Constructivismo

Para poder profundizar, explicar, analizar y comprender las diversas nociones que se poseen en la actualidad sobre el constructivismo es perentorio indagar sobre el origen y sus antecedentes filosóficos tomando en cuenta la perspectiva antropológica y epistemológica. En este sentido, el constructivismo se aborda como una teoría que permite la producción del conocimiento representando así una noción distinta a la que se mantiene desde la visión racionalista o empírica. Para develar los antecedentes que permiten obtener una significación exacta del constructivismo.

Según Araya, Alfaro y Andonegui (2007), entre los primeros referentes se encuentran los filósofos presocráticos Jenófanes (570-478 a. C.), quien sostenía que “toda teoría debe ser admitida con otras y solamente el análisis crítico y la discusión racional, permiten aceptar aquellas que mejor se acerquen a la verdad, entendida como una competencia de perspectivas sobre un mismo asunto” (p. 78). Esto quiere decir que, todas las teorías poseen sus cimientos en otras. Se considera que con este filósofo nacen las acciones de analizar y poner en práctica la crítica y el pensamiento racional en pro de realizar reflexiones propias sin estar influenciadas por ninguna escuela.

En este mismo orden de ideas, estos autores mencionan como otro referente los aportes de Heráclito de Éfeso (540-475 a. C.), quien parte de un ámbito social de grandes cambios y lo indujo a sostener el pensamiento de que lo único constante es el cambio. Este filósofo hace alusión a la metáfora de un río pudiendo expresar que nadie puede bañarse dos veces en su misma agua debido a que todo cambia, su cauce, todo cambia, no vuelve a ser igual, por ende, nadie se baña en la misma agua de un río dos veces.

Seguidamente se tienen los aportes de los filósofos griegos sofistas como Protágoras (485-410 a. C.), quien sostenía la siguiente frase en función al conocimiento: “El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son; de las que lo son; y de las que no son”. En este sentido, para Protágoras los hombres no poseen la misma realidad y por ende una misma experiencia, existen argumentos distintos que pueden describir las cosas como son no para el mundo sino para cada uno de los hombres que la miran desde la ventana del conocimiento.

Otro sofista que se puede mencionar es Gorgias (483-375 a. C.), quien parte de que el conocimiento se limita por las proposiciones de que el ser invariante no existe, si existiera, no podría conocerse y, si pudiera conocerse, no sería comunicable de una persona a otra.

Posteriormente, se encuentran los estoicos en Grecia como los seguidores de Zenón de Citia (Siglo IV a. C), estos consideraron que la adecuación de una verdad absoluta del ser no era imprescindible, pues se supedita al acto libre de entendimiento, de este modo defendieron la pluralidad de entendimiento. Es perentorio dar a conocer que los griegos ya venían profundizando sobre la construcción del conocimiento, en relación al ser de manera pluralizada y no individualizada y dominante.

Araya, Alfaro y Andonegui (2007), después de hacer un recorrido por los filósofos griegos presentan a uno de los pioneros de la corriente constructivista, conocido como Descartes (1596-1650), quien se considera así por varias razones entre las que se encuentran las analogías existentes entre la técnica mecánica, ya que al desarmar una máquina es cuando se logra comprender su estructura y funcionamiento; y la matematización al tomar en cuenta que la descomposición de los factores permiten razonar sobre la composición de los mismos, su estructura y funcionamiento. La segunda razón se centra en la Geometría Analítica suponiendo la separación de dos verdades geométricas como lo óptico y lo ontológico que indican que el ser puede construirse más de una manera según el sistema de coordenadas. Es por ello que Descartes expone la frase “pienso, luego existo”, para poder dar a entender que existe una separación entre el mundo material y el pensamiento.

En el mismo orden de ideas, Galileo (1564-1642), señala la ratificación de estas tendencias a partir del método experimental dejando saber que la noción de Descartes se mantendrá en el desarrollo filosófico y científico por largo tiempo. Asimismo, Kant (1724-1804), intentó demarcar una separación entre el racionalismo y lo empírico, este filósofo atribuye a la razón pura teniendo en cuenta la necesidad de que las cosas a priori solo se aborden en las facetas en las que la conciencia está interesada.

Para Araya, Alfaro y Andonegui (2007), sostienen que:

El conocimiento de la realidad es un proceso de adaptación, prolongación de su forma biológica. De esta manera, las representaciones internas que son modelos de la realidad son desarrolladas en el hombre a lo largo de su proceso evolutivo y constituyen plataformas a partir de las cuales el sujeto construye todo su comportamiento (p. 81).

Estos autores sostienen que las teorías del constructivismo poseen una perspectiva antropológica en donde se considera al hombre como un ser abierto para construir tanto su realidad como su conocimiento de esta. En la misma forma, sostiene desde la perspectiva epistemológica que el conocimiento es concebido en el análisis del conocimiento desde lo abstracto y lo científico, así como en su reflexión.

En otro orden de ideas, abordar la teoría centrada en el constructivismo invita a realizar un recorrido sobre las concepciones que poseen otros representantes como Piaget, Vico, Von Glasersfeld, Bruner, Vygotsky, Berger y Luckman, Freire, O'Loughlin, Guba y Lincoln, Erlanger, Nussbaum, Driver, Novak, Walter Dick, entre otros. Es así como lo sostiene Bustos (2002), al reflejar la existencia de los peligros del constructivismo refiriéndose a los diversos tratamientos que se le ha dado a lo largo de la historia desde el nivel epistemológico, didáctico o psicológico (ver figura 1).

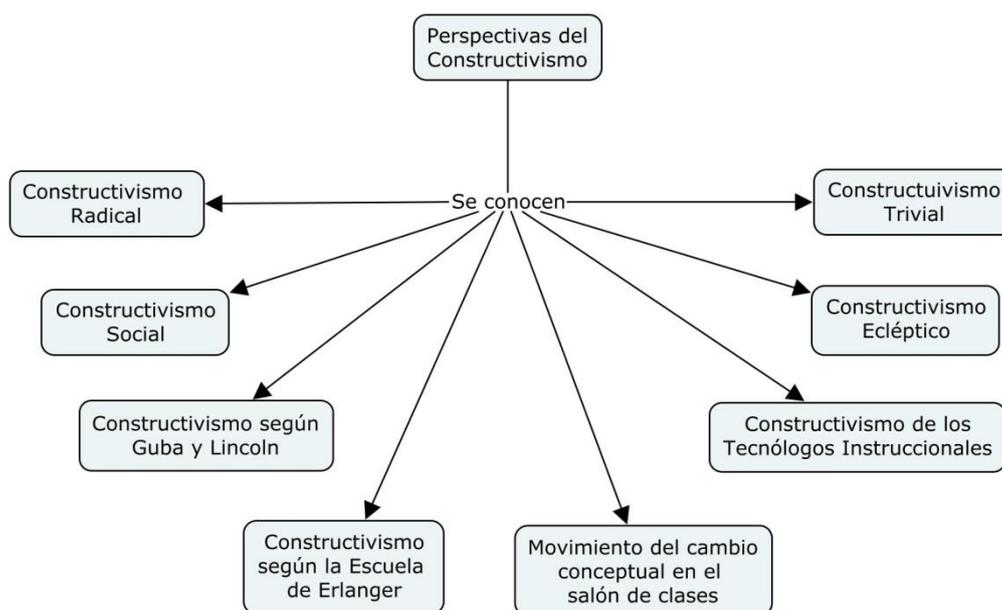


Figura 1. Tipos de Constructivismo según Bustos (2002).

En la figura 1. se muestran las tipologías presentadas por Bustos (2002). Cabe destacar que este autor se enfoca en la percepción epistemológica, didáctica y psicológica que se le pueda dar a la teoría del constructivismo. Entre las tipologías aquí descritas se encuentra el Constructivismo Radical el cual tiene como representantes a Kant, Piaget, Vico, Von

Glaserfeld, entre otros. El Constructivismo Social o pos constructivismo es representado por Bruner, Vygotsky, Berger y Luckman, Freire y O’Loughlin. Asimismo, Guba y Lincoln posee una noción propia del Constructivismo, mientras que Nussbaum, Driver y Novak se centran en un Movimiento Conceptual a partir de sus clases. Existe también una noción de Constructivismo de los tecnólogos instruccionales por representantes como Walter y Dick, el Constructivismo Ecléctico y el Trivial.

Por otro lado, Woolfolk (2006) poseen otra visión sobre las teorías del construccionismo y sostiene que:

Todas consideran a la mente humana como un sistema de procesamiento simbólico que convierte los datos sensoriales en estructuras simbólicas (proposiciones, imágenes o esquemas) y luego procesan tales estructuras de forma que el conocimiento puedan mantenerse y recuperarse de la memoria (p. 277).

Esta autora sostiene la idea de que estas teorías del aprendizaje conllevan a la estructuración de simbología internas, pues lo desconocido al ingresar a la mente humana se procesa en forma de aprendizaje. Desde entonces, Woolfolk (2006) considera la siguiente clasificación: constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico (ver figura 2).

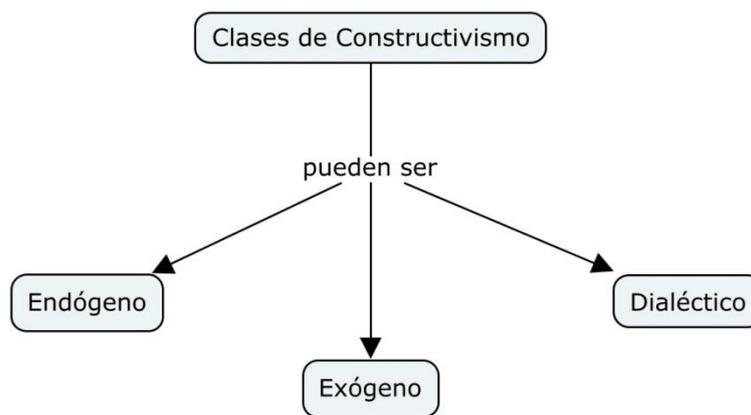


Figura 2. Clases de Constructivismo. Fuente: Woolfolk (2006).

En la figura. 2 se puede evidenciar la clasificación que mantiene esta autora sobre las clases de constructivismo. En primer lugar, se tiene el Constructivismo Endógeno supone que el conocimiento es abstraído por el conocimiento anterior sin tener que ser moldeado, además se adquiere a partir de la coordinación de las viejas estructuras cognoscitivas. Este puede evidenciarse en la Teoría de Etapas del Desarrollo Cognoscitivo que propone Piaget.

En el mismo orden de ideas, se presenta el Constructivismo exógeno, este representa al modo en cómo el individuo reconstruye la realidad externa a partir de representaciones mentales como redes de proposiciones entre otros para poder representar las cosas como en realidad son. Tiene relación estrecha con esta clase de constructivismo el procesamiento de la información.

Seguidamente, se tiene el constructivismo dialéctico el cual se refiere a la relación existente entre los factores internos como los cognoscitivos y los factores externos como el ambiente y la sociedad. Entre esta clase de constructivismo se ubica según Bruning, Schraw y Ronning (1995), citados en Woolfolk (2006), la descripción de Vygotsky sobre el desarrollo cognoscitivo mediante el uso del lenguaje cultural. Asimismo, Schunk, (1996), citado en Woolfolk (2006), sostiene que todas las clases de constructivismo anteriormente mencionadas se describen perfectamente en la Teoría de Bandura sobre las acciones recíprocas de las personas, las conductas y los ambientes.

Ahora bien, Lev Semionovich Vygotsky, según Woolfolk (2006), posee una concepción sobre el construccionismo que parte de la interacción social y de cómo las herramientas y el contexto cultural modelan el aprendizaje individual, pues las participaciones en las actividades culturales permiten la apropiación de nuevos conocimientos, es por ello que, muchos psicólogos lo identifican con el construccionismo social. Por otro lado, Psicólogos como Moshman (1997) y Phipplips (1997), citados en Woolfolk (2006), sostenían que Vygotsky tenía su principal énfasis en el desarrollo interno del individuo.

Según Serrano y Pons (2011), Vygotsky sostiene que el conocimiento se adquiere según la ley de la doble formación partiendo del nivel intermental y del nivel intrapsicológico siendo relevantes para el factor social. En efecto, el constructivismo propuesto por Vygotsky propone la construcción de significados desde un entorno estructurado mediante la interacción con personas de manera intencional. Cabe destacar que este contexto es propicio para la intersubjetividad, la transmisión de códigos simbólicos y la co-construcción de la asimetría.

Por otro lado, se da a conocer el construccionismo social propuesto por Berger y Luckman (2001) donde el conocimiento se ubica en el intercambio social, al respecto señalan que:

La explicación psicológica no reflejaría una realidad interna, sino que sería a expresión de un quehacer social, por lo que traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social (p. 39).

A partir de estas aseveraciones se comprende el construccionismo social como un producto de la interacción social donde se define el conocimiento propio de cada ser, es entonces conocido como *Homo socius*. Según Serrano y Pons (2011), este tipo de relaciones sociales son las que permiten la constitución de redes simbólicas mediante la intersubjetividad donde las prácticas discursivas y sus significados poseen gran relevancia.

De este modo, se debe reconocer que el constructivismo desde las diversas concepciones con las que se conoce en la actualidad busca establecer una relación dialéctica entre el ser y el conocimiento, es así como lo manifiesta Bengoechea (2006) “el constructivismo es sin duda un intento de explicación de cómo aprenden los humanos” (p. 141). Cabe destacar que en esta explicación existe un punto central en donde la concordancia del racionalismo y el empirismo está presente.

1.2.2 Aprendizaje Significativo de Ausubel

El Aprendizaje Significativo de Ausubel surge de una visión totalizadora del problema donde se incluyen aspectos del aprendizaje desde situaciones formales, buscando dar respuestas al cómo aprenden los estudiantes y el porqué de las limitaciones del aprendizaje. Se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como dos acciones vinculadas y en constante observación por su grupo de colaboradores mediante la práctica pedagógica. Según Méndez (1993), los elementos que se encuentran íntimamente relacionados con la visión de Ausubel son: “el currículo, la organización del material de aprendizaje conocida como programación del curso, los estilos cognitivos de los estudiantes, la memoria y olvido, la transferencia del significado de la enseñanza para el estudiante” (p. 91). Esto quiere decir que su teoría se centra en la búsqueda del porqué del rendimiento académico en el estudiante desde un modelo explicativo, así como también buscar comprender la trascendencia, significado y accionar de estos elementos en función al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Ausubel (1970), citado en Méndez (1993), el aprendizaje significativo se refiere a: “un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que

se intenta aprender” (p. 91). En este sentido, Ausubel sostiene que el aprendizaje debe poseer un significado para cada estudiante, es por ello que se conoce su teoría como Aprendizaje significativo, relacionando así la información con la capacidad de almacenamiento en el cerebro.

Para Ausubel este tipo de aprendizaje se sostiene en dos bases, la biológica que se centra en la cantidad de neuronas que participan en el proceso y la psicológica que se relaciona con la asimilación de la información de una estructura cognitiva adquirida o conocimiento. En efecto, la comprensión de la información para que el aprendizaje posea un significado en la persona se conoce como significativo.

Ahora bien, la comprensión de la información se debe a estructuras mentales las cuáles se construyen según Méndez (1993), por “conceptos relacionados que facilitan la asimilación de nociones nuevas. Los llamados puentes cognitivos u organizadores previos” (p. 92). El modo en cómo se puede establecer ese puente cognitivo es a partir de la conexión de saberes previos con los nuevos saberes, para ello el educador debe valerse de herramientas. A partir de ello surge la predisposición o disposición del estudiante hacia la tarea del aprendizaje la cual va a depender según esta autora de:

- El grado en que se hayan desarrollado los conceptos relevantes en la estructura cognitiva.
- La gama potencial de relaciones entre los nuevos elementos de información y los que existen en la denominada estructura cognitiva (p. 93).

Estas dos acciones sobre las tareas del aprendizaje van a depender de esa relación dialéctica entre las estructuras cognitivas existentes y las que se están asimilando para poder crear significados que perduran aún más que el denominado aprendizaje memorístico.

Por otro lado, Arroyo, Castelo y Pueyo (1997), señalan que el aprendizaje significativo de Ausubel es entendido como “un proceso de relación con sentido entre las nuevas ideas y las que posee el alumno. El profesor es el mediador que facilita esa relación” (p. 13). Con respecto a lo expuesto por los autores, estas ideas que posee el alumno establecen una conexión con las impartidas por el profesor de modo que se construya un conocimiento propio a partir de la comprensión de los significados. No obstante, puede que no exista esa

conexión que permite relacionar un conocimiento previo con el nuevo a adquirir, en ese sentido solo se puede dar un proceso de memorización más no de comprensión.

De este modo, los autores anteriores señalan que “todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva y, por otra parte, asegurar la funcionalidad de lo aprendido, de modo a que se adapte a nuevas situaciones futuras” (p. 13). Tal como se ha mencionado, el aprendizaje significativo no trata solo de memorizar un conocimiento, sino que este sea comprendido y así poder crear en el estudiante un significado que será aplicado a la cotidianidad. Para ello, es conveniente la existencia de lo que se denomina un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ha sido motivo de numerosos debates desde el aspecto epistemológico ya que algunos autores no lo consideran un solo proceso, sino dos con características distintas pero que poseen una relación estrecha.

Es pues, esta intervención educativa la que va a promover una interacción entre el profesor-alumno favoreciendo así a la reflexión del nuevo aprendizaje para que exista la capacidad y la necesidad en el estudiante de aprender a aprender a partir de la conexión existente y la conformación de estructuras cognoscitivas.

Para Ausubel toda idea expresada debe poseer una relación sustancial con los conocimientos previos para que el aprendizaje pueda ser significativo. Ahora bien, para que esto ocurra existen algunas condiciones señaladas por Arroyo, Castelo y Pueyo (1997), como:

- “El contenido tiene que ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica del área como de la estructura psicológica del alumno.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe conectar con las necesidades, la experiencia y la vida cotidiana de los alumnos.
- Voluntad o disposición favorable del alumno para aprender: El alumno debe estar motivado, para que se despierte en él interés, la curiosidad y el gusto por la observación” (p. 13).

Tal como lo expresan los autores citados anteriormente, estas son algunas de las condiciones que manifiesta Ausubel por las que puede darse el aprendizaje significativo entre las que se resalta la motivación por aprender, esta puede ser intrínseca o extrínseca, además el docente debe ser promotor de que el alumno sienta el interés. El modo en cómo puede

darse la conexión entre los conocimientos previos y los que se imparten por el profesorado de una manera memorística y comprensiva dependen en cierta medida de los materiales didácticos que se implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos materiales pueden tener dentro de características esenciales las siguientes:

- “Estimular un enfoque activo, crítico, reflexivo, y analítico por parte del alumno.
- Fomentar la presentación de ideas con vocabulario propio y desde la experiencia y estructura mental del alumno.
- Seleccionar y ordenar los contenidos del área entorno a los principios que poseen las cualidades explícitas e integradoras más amplias y generales.
- Organizar los contenidos de acuerdo con los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integradora” (p. 13).

Los materiales didácticos deben propiciar mediante su estructuración la emoción por aprender, deben generar en el estudiante una inquietud por descubrir que hay más allá de ese saber que se imparte, además debe cumplir con la coherencia de contenidos según sea el nivel de estudio del alumno. De este modo, se podrá aplicar en la cotidianidad ya que permitirá la conexión para obtener una memorización significativa.

Otros autores como Gallego y Camacho (2008), manifiestan que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel es la que se adecúa de mejor manera a la práctica docente, debido a la necesidad de implementar técnica de aprendizaje que propicien la comunicabilidad y motivación de la enseñanza con respecto a la noción de Ausubel, de que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, la cual se entiende por un sistema de conceptos que presentan las ideas como una representaciones simbólicas que se hacen a partir de las experiencias sensoriales. Cabe destacar que, la estructura de conceptos o ideas van a cambiar a medida que se vayan adquiriendo nuevas consecuencias.

Por su parte, el profesorado posee la tarea de tener que indagar en cada alumno cuál es el sistema de conceptos que estos poseen referente a lo que se busca impartir, para poder tener una noción y seguridad sobre la construcción de nuevas representaciones mentales. En función a ello estos autores agregan que:

De acuerdo al enfoque Ausubeliano, la nueva información adquirida en el aprendizaje significativo se almacena en forma algo modificada (como producto de la asimilación en el o los conceptos inclusivos), y a su vez modifica a los inclusores con los que está relacionada (p. 45).

Para Gallego y Camacho (2008) el aprendizaje significativo se considera como una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones adquiriendo así un significado y favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los conceptos o ideas relevantes de la estructura cognitiva. Para estos autores deben existir dos condiciones esenciales para que este se de en función a lo sostenido por Ausubel, la primera es que el material sea potencialmente significativo y la segunda es que debe existir una predisposición de aprender. Pues, se considera que el aprendizaje significativo implica la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognitiva involucrada en el aprendizaje. En este sentido estos autores dan a conocer los tipos de aprendizaje significativo existentes (ver figura 3).

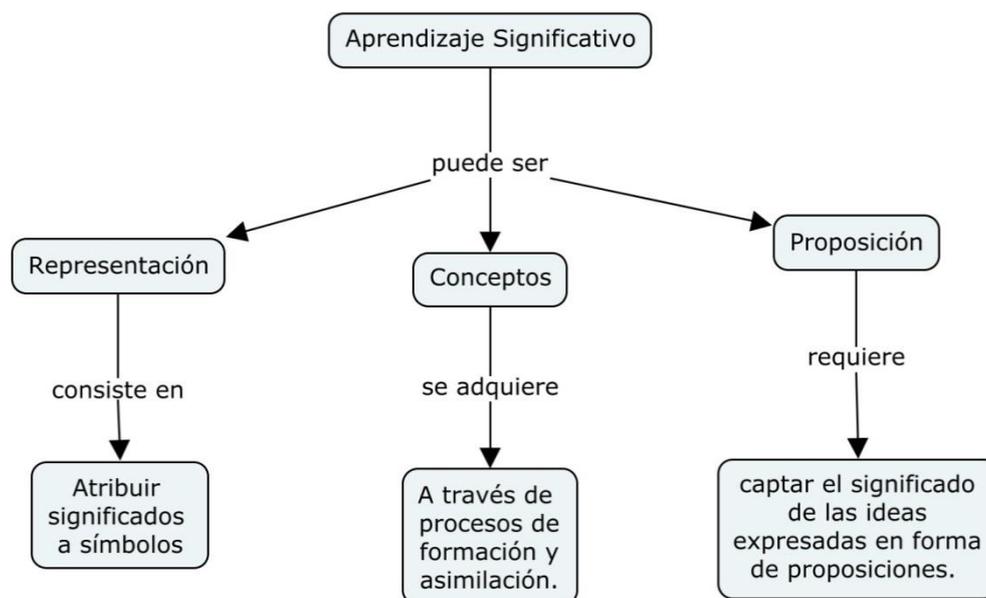


Figura 3. Tipos de Aprendizaje Significativo de Ausubel. Fuente: Gallego y Camacho (2008).

En la figura 3 se pueden evidenciar los tres tipos de aprendizaje significativos desde la noción de Ausubel, estos se tipifican en primer lugar se encuentra el aprendizaje por representación el cual consiste en atribuir significados a símbolos arbitrarios en cualquiera que sea su referente, bien sea un objeto, evento o concepto significando así el significado al

que los referentes aluden. Es necesario hacer énfasis en que este tipo de aprendizaje no se refiere solamente a una simple relación entre el símbolo y el objeto sino al significado sustancial y no arbitrario en función a las estructuras cognitivas existentes.

Seguidamente, el aprendizaje por conceptos se adquiere a través de procesos de formación y asimilación. Se tiene que los conceptos pueden adquirirse por experiencias. Este tipo de aprendizaje se va fortaleciendo a medida que el niño amplía su vocabulario, de este modo él podrá crear nuevas estructuras cognitivas.

Por último, se tiene el aprendizaje por proposiciones, el cual va más allá de la asimilación de las palabras, este se centra en captar el significado de las ideas expresadas. Este implica la combinación hasta obtener un nuevo significado para incorporarlo a la estructura cognitiva dando lugar a nuevas proposiciones.

En el mismo orden de ideas, Pozo y Gómez (2006), manifiestan que el aprendizaje por conceptos posee rasgos que lo hacen más duraderos que el aprendizaje por datos. En relación con ello, Ausubel, Novak y Hanessian (1978), presentan unas condiciones para que el aprendizaje sea constructivo (ver figura 4).

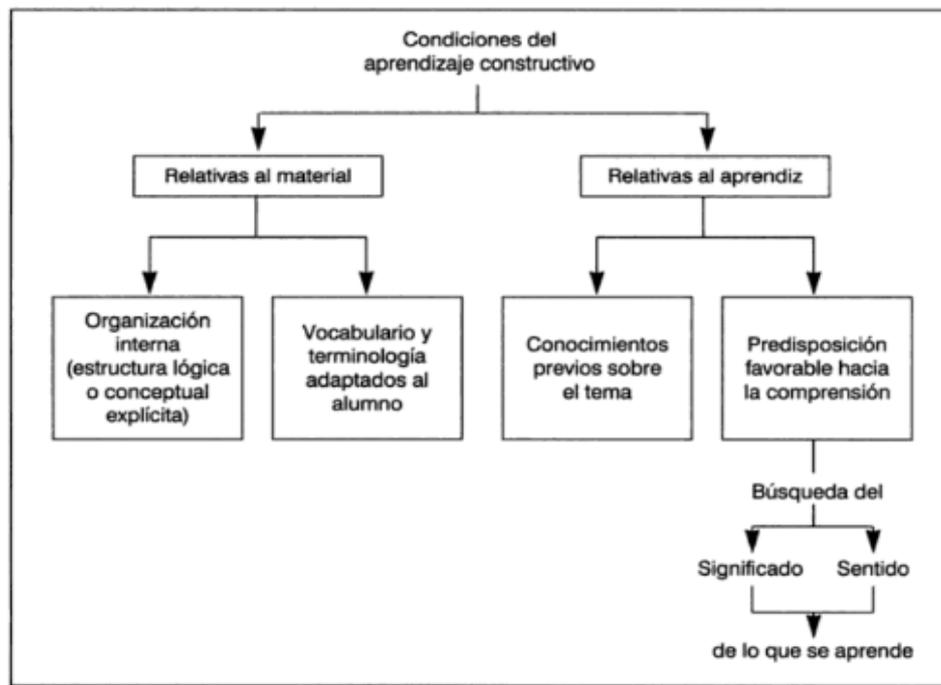


Figura 4. Condiciones del Aprendizaje Constructivo. Fuente: Ausubel, Novak y Hanessian, (1978, p.10).

Tal como se describe en la figura 4, el material para el aprendizaje para que pueda permitir una construcción del conocimiento significativa debe poseer una organización interna que pueda dar a conocer la lógica del porqué se debe aprender, de este modo el alumno muestra interés, se motiva, aprende, asimila y genera nuevas estructuras cognitivas. De la misma manera, debe tener un vocabulario y terminologías adecuadas con el nivel cognitivo del niño, pues de este modo podrá establecer las conexiones necesarias para una memorización significativa.

Ahora bien, las condiciones que se dan en el aprendizaje tienen entre ellas el poseer conocimientos previos sobre el tema, para ello, el docente debe realizar un diagnóstico para poder reconocer cuáles son las representaciones mentales, conceptos o ideas que posee el alumno de modo que pueda existir la posibilidad de establecer una relación con los nuevos conocimientos a adquirir. Además, el alumnado debe poseer predisposición favorable hacia la comprensión para poder obtener el significado y sentido de lo que se aprende, en esta condición se hace imprescindible la motivación.

En relación con ello, Pozo y Gómez (2006), establecen que el contenido que se busca transmitir a través del material didáctico debe poseer un vocabulario y terminología que esté acorde a los conocimientos previos del niño o persona al que será dirigido. Estos autores hacen mención de una de las divulgaciones científicas más notorias en la actualidad, la misma tiene como Stephen Hawking (1988), al querer explicar la teoría del Big-Bang sobre el origen del universo:

Alrededor de 15 segundos después del Big-Bang, la temperatura habría descendido a mil millones de grados, que es la temperatura entre las estrellas más calientes. A esta temperatura protones y neutrones no tendrían ya energía suficiente para vencer la atracción de la interacción nuclear fuerte, y habrían comenzado a combinarse juntos para producir los núcleos de átomos de deuterio (hidrógeno pesado), que contienen un protón y un neutrón. Los núcleos de deuterio se habrían combinado entonces con más protones y neutrones, y también pequeñas cantidades de un par de elementos más pesados, litio y berilio (p. 109).

Esta publicación realizada por tan notable científico amerita de tener conocimientos previos sobre química, astronomía o física para poder ser significativo y representar la construcción de nuevos conocimientos y estructuras cognitivas en una persona. En el caso

contrario, se asemejaría a lo que él ha descrito como un agujero negro, una información muy densa y difícil de asimilar.

De este modo puede notarse la importancia de hacer uso de materiales didácticos para que se pueda dar el aprendizaje significativo. Asimismo, se debe tener claro que el objetivo esencial de Ausubel no fue establecer estructuras cognitivas memorísticas como ya se ha venido explicando, sino memorísticas significativas. Para poder comprender de una mejor manera esta comparación se muestra a continuación las diferencias establecidas por Novak y Gowin (1984) (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Diferencias entre el Aprendizaje Significativo y Memorístico. Fuente: Novak y Gowin (1984).

Diferencias entre dos Tipos de Aprendizaje	
Significativo	Memorístico
Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.	Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.	Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.
Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.	Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.	Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Una vez establecidas las diferencias se puede evidenciar la esencia del aprendizaje significativo, así como su importancia. En este orden de ideas, Ausubel señala que el aprendizaje en la escuela suele tender hacia lo memorístico pero que este pierde importancia al adquirir los nuevos conocimientos, mientras que el aprendizaje significativo se produce mediante el uso de un material o una información nuevas con otra preexistente. Para Pozo (1999), el aprendizaje significativo:

Es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea, una idea fuertemente Vygotskiana que hace de la Teoría de Ausubel un complemento instruccional adecuado al marco teórico general de Vygotsky. A pesar del carácter interpersonal de los significados psicológicos, éstos se adquieren generalmente en contextos de instrucción, interpersonales, que generan una notable homogeneidad intercultural en esos significados (p. 215).

Al modificarse la estructura cognitiva en la conexión de los nuevos conocimientos con los conocimientos preexistentes se presente un proceso similar al propuesto por Piaget. Se habla de homogeneidad intercultural por la asociación de las nuevas estructuras cognitivas con la cotidianidad o experiencias haciendo que el aprendizaje sea significativo.

1.2.3 Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein

La Teoría centrada en la modificabilidad cognitiva es propuesta por el psicólogo romano Reuven Feuerstein (1980), al considerar a la inteligencia como producto de la interacción existente entre el organismo y su ambiente. Cabe destacar que el sujeto debe poseer un potencial de aprendizaje y una predisposición a ser modificado el conocimiento para que pueda facilitarse la intervención cognitiva y la por ende mejorar la inteligencia. Beltrán y Bueno (1995) en relación con Feuerstein (1980), señala que:

Este autor define la inteligencia como un proceso dinámico, autorregulatorio, que responde a la intervención ambiental externa (modificabilidad cognitiva); también la define como la habilidad de resolver problemas, en donde hay que hacer referencia a los heurísticos cognitivos de los que se hace uso. Como los heurísticos son aprendibles, la inteligencia también es aprendible (p. 77).

Esta noción de Feuerstein permite explicar los cambios de las estructuras cognitivas de la inteligencia denominándola modificabilidad cognitiva, además esta surge como resultado de la adaptación del ambiente y las condiciones internas del individuo. Este estudio fue realizado en personas con discapacidades intelectuales y con desventaja sociocultural, para poder modificar el rendimiento de los estudiantes al corregir las funciones cognitivas deficientes de la persona.

Es relevante mencionar que Feuerstein hace mención del aprendizaje mediado como aquello que se centra en el desarrollo cognitivo diferencial en el progreso del desarrollo cognitivo, además se presenta de manera única para cada persona teniendo como característica común que debe poseer el factor de la interacción el cual va a enriquecer la mediación entre el individuo o el ambiente, este puede ser representado por el padre o el

maestro. El logro se da cuando el niño empieza a experimentar las estimulaciones experiencias no propias de su cotidianidad, pues estas son el ingrediente del funcionamiento cognitivo (Beltrán y Bueno, 1995).

Según Velarde (2008), Feuerstein centra sus trabajos en los niveles cognitivos de los niños, posteriormente trabaja con adultos. Desde entonces aborda su concepción del aprendizaje a partir de ciertos postulados de Vygotsky, tales como:

- “Su concepción acerca del origen de las funciones psíquicas superiores.
- El papel que juega el mediador humano en la internalización de los aprendizajes.
- El papel del instrumento tanto el humano (que es el mediador) como material (que luego va a proponer lo que será el programa de enriquecimiento instrumental).
- Y en especial la Teoría del Desarrollo Próximo” (p. 208).

La relación existente está en sostener que las funciones psíquicas superiores en especial de pensamiento y el lenguaje son propios del mundo social y no solamente del cerebro. En este sentido, es la calidad y cantidad de las interacciones del ser desde lo lingüístico, cognitivo y afectivo son la determinan la estructuración de las funciones psíquicas. Al respecto Velarde (2008), sostiene que:

La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística (p. 203).

Se debe aclarar que la dificultad de aprendizaje no necesariamente se va a limitar a estudiantes con condiciones sino aquellos que poseen dificultades para adquirir el conocimiento. Ahora bien, para Feuerstein este concepto se centra en el principio de Auto plasticidad Cerebral permitiendo así la adaptación a la evolución de las estructuras cognitivas mediante el instrumento denominado Programa de Enriquecimiento Instrumental. Con relación a la Teoría de la Auto plasticidad Cerebral Feuerstein donde propone al docente como el factor más importante del método, este actúa como el filtro entre el sujeto y el entorno. En efecto esta teoría en Velarde (2008), se describe como “el hecho de proporcionar el acceso progresivo al saber, donde los maestros deben ser capaces de forjarles estrategias adaptativas que les permitan enfrentarse a este mundo globalizado que sufre velozmente

cambios vertiginosos” (p. 207). El propósito que se tiene a través de esta teoría es crear personas que desarrollen la inteligencia adaptable a los cambios repentinos del mundo social, en caso contrario no podrán aportar sustancialmente a la sociedad.

Del mismo modo, el instrumento que se utilizó en esta teoría posee como características esenciales las siguientes:

- “Busca forjar a través de la habilidad de orientación espacial una estructura cognitiva y operativa en el sujeto que le va a permitir convertirse en un ciudadano que actúe sobre la realidad de una manera eficiente.
- Busca lograr que el educando desarrolle una motivación intrínseca basada en el deseo de aprender y mejorar.
- Busca realizar una modificación estructural forjando en el sujeto el aprendizaje de principios, reglas y estrategias que le posibiliten actuar en la realidad con un adecuado y eficiente nivel de funcionamiento cognitivo más allá de una simple asimilación de habilidades específicas” (p. 213).

Según los autores los objetivos que persigue este programa se centran en cuatro objetivos tales como: corregir las funciones cognitivas deficientes en el sujeto y que han sido detectadas luego de la evaluación en cada una de sus tres fases: la fase de input, la fase de elaboración y la fase de output; enfocar la mirada más en el pensamiento que en las habilidades específicas; lograr que el sujeto pueda desarrollar su pensamiento reflexivo; y modificar la autopercepción que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre su propio desempeño (Velarde, 2008).

Con relación a las pretensiones de Feuerstein citado en Orrú (2003), comenta lo siguiente:

Nos proponemos sustituir el blanco estático del procedimiento diagnóstico por otro dinámico, mediante el cual en lugar de investigar las capacidades manifestadas por el individuo y de usar éstas como base para llevar a cabo inferencias sobre el desarrollo futuro, busca medir el grado de modificabilidad del individuo a través de determinadas experiencias de aprendizaje. Nosotros podemos así obtener una medida del potencial individual de aprendizaje, definido como la capacidad de la persona de modificarse por medio de un proceso de aprendizaje (p. 36).

Feuerstein en este comentario resalta la necesidad de dar modificar el aprendizaje mediante el uso de mediadores para promover un potencial de aprendizaje con significado

con el fin de mejorar las estructuras cognitivas deficientes. La descripción terminológica de esta teoría puede verse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Diferencias Terminológicas de la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. Fuente: Orrú (2003).

Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva	Descripción
Modificabilidad	Se dice respecto de las alteraciones capaces de ser producidas en la personalidad, en el modo de pensar y en el nivel de adaptación global del propio individuo en nivel funcional de mutabilidad significativa, consistente y permanente, abarcándolo intrínsecamente en su evolución y siendo posible que ocurra activamente en el individuo independientemente de cualquier condición de desarrollo natural del mismo. El cambio se produce en el sujeto mediatizado de forma duradera, continua y coherentemente metódica en su actuación, proporcionando alteraciones intrínsecamente cuantitativas y sólidas, y estando disponibles para el individuo cuando éste se encuentre en circunstancias que le exijan flexibilidad y adaptación para la resolución de problemas.
Estructural	Sistema global e integrado constituido por elementos interconectados e independientes entre sí, caracteres de la estructura mental, que a sí mismos se influyen, ordenan, moderan y se afectan mutuamente, produciendo a partir de una disfunción cognitiva del input, elaboración u output, alteraciones en el sistema cognitivo constituyente de las operaciones mentales de la inteligencia indispensables a todo tipo de aprendizaje.
Cognitiva	Se refiere a los procesos donde son percibidas (input) elaboradas y comunicadas (output) 7 las informaciones para el individuo, siendo pre-requisitos básicos de la inteligencia donde están contenidas las funciones cognitivas que dirigen la capacidad del individuo de hacer uso de su experiencia ya vivenciada (aprendizaje adquirido) en la adaptación de nuevas situaciones circunstanciales que, incluso, pueden acarrear una mayor complejidad.

De este modo, se puede comprender los factores que busca desarrollar Feuerstein mediante esta teoría, no obstante, su funcionamiento está acompañado de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado, se consideran unas teorías que no permiten consideraciones negativas sobre el potencial de aprendizaje indistintamente de la condición de la persona. Este tipo de aprendizaje mediatizado tiene como agente primordial la intervención del maestro. Para Orrú (2003), la formación de los docentes mediatizadores es un proceso de modificación de la estructura cognitiva que debe poseer todo educador a través de la denominada Experiencia del Aprendizaje Mediatizado ya que parte de la experiencia, vivencias, eventos que pueden construir representaciones mentales significativas en el mismo. Además, es menester mencionar que para este autor la modificabilidad cognitiva incide en la modificabilidad emocional que se da lugar en el mediatizado como en el mediatizador.

1.2.4 El Desarrollo Potencial del Aprendizaje.

El Desarrollo Potencial del Aprendizaje ha sido una de las apreciaciones que hace Feuerstein en el desarrollo de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. En una entrevista realizada por Casados (2002), Feuerstein dio a conocer el significado e importancia de las teorías que propone.

En la misma explica que el interés por esta teoría tiene su origen en observar como las personas con bajo rendimiento pueden obtener grandes cambios al ser parte de procesos cognoscitivos correspondientes a las exigencias de la sociedad, demostrándose así la modificabilidad cognitiva. Esta teoría ha permitido el desarrollo de una variedad de aparatos cognoscitivos que fueron pilares de la teoría. Asimismo, comenta que en la década de los 50 tuvo a cargo de dirigir los Servicios Psicológicos de la Juventud Aliyah en Europa la cual tenía entre sus miembros personas de diversos países como Marruecos, Túnez, Argelia, Egipto y algunos países europeos.

Feuerstein citado en Casados (2002, párr. 8) añade que:

Realizó una investigación sobre niños marroquíes judíos y bereberes en colaboración con varios miembros de la "Escuela de Ginebra", incluyendo a los profesores André Rey, Marc Richelle y Maurice Jeannet. Fue durante este periodo cuando se recopilaban muchos de los datos psicológicos que contribuyeron al desarrollo de conceptos sobre diferencias

culturales y deprivación cultural. Esta época fue también importante para el desarrollo de las hipótesis sobre el funcionamiento de niños y su potencial para el cambio.

Feuerstein considera que la Teoría Modificabilidad Cognitiva Estructural posee lazos muy estrechos con la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM), así como relación con la modificabilidad humana debido a la interacción humana. Además, también señala que esta teoría aborda al desarrollo humano desde lo biológico, psicológico, axiológico, gnoseológico y ontológico.

Según Rufinelli (2002), esta teoría reconoce dos factores que influyen en el desarrollo cognitivo de las personas, entre ellos se tiene a los causales distales que tiene sus fundamentos en los factores genéticos, orgánicos, ambientales y madurativos, mientras que por otro lado posee las causas proximales los cuales poseen relación intrínseca con el ambiente y el contexto. Estos factores se consideran como un sustento esencial para la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, por lo cual es posible ofrecer una Experiencia de Aprendizaje Mediada. En el mismo orden de ideas, Parada y Avendaño (2013; 448), señala una clasificación de los factores etiológicos asociados a la mediación, entre ellos se tiene a los distales los cuales proporcionan el medio en donde se desenvuelven el individuo en donde se tiene a la herencia como un factor genético, factores orgánicos, nivel de maduración, equilibrio emocional del niño y sus padres, los estímulos ambientales, status socioeconómico, el nivel educativo y cultural. Mientras que los factores etiológicos próximos se basan en la ausencia o existencia de experiencias de aprendizaje mediado (ver figura 5).

Como puede visualizarse en la figura 6 el modelo teórico de la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), consiste en el uso de los estímulos en función a las respuestas del organismo mediado. Es así como Feuerstein (1980, p. 16), señala que: “el niño que más haya estado en condiciones de EAM y la óptima en el proceso mediacional, mayor será la capacidad del niño para beneficiar y se modifican por la exposición directa a los estímulos” (p. 16). En este sentido el EAM permite dar respuesta a los estímulos externos, a diferencia de otros modelos de aprendizaje el EAM involucra al humano como el mediador (ver figura 7).

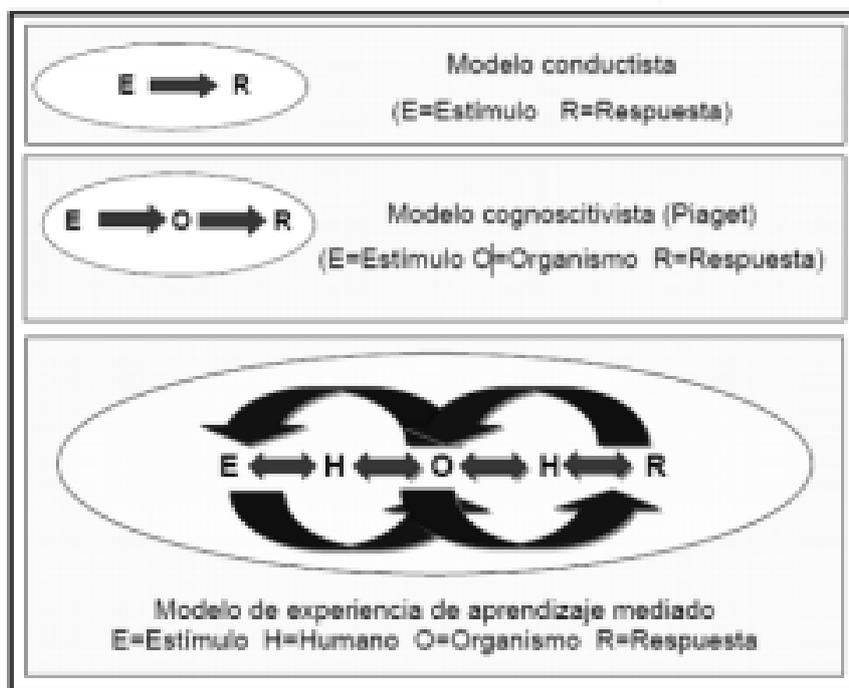


Figura 7. Modelos de Aprendizaje. Fuente: Parada y Avendaño (2013).

En la figura 7 se puede evidenciar la diferencia entre el modelo conductista y el modelo cognoscitivista en función al modelo de EAM, la presencia del mediador permita dar respuesta a los estímulos y de este modo estimular el aprendizaje nuevamente. La simbología usada se describe en el siguiente cuadro (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Simbología Modelo de Experiencia del Aprendizaje Mediado. Fuente: Modificado de Rufinelli (2002).

Símbolo	Descripción
H	Un mediador humano se interpone entre el Estímulo y el Organismo, seleccionando, reordenando, organizando, transformando, ofreciendo estímulos, orientando hacia conductas cognitivas más eficaces.
S	Estímulos directos que ingresan al azar, relacionándose o no con el individuo. Una buena parte de ellos no llegan a él.
S	Estímulos mediados: el mediador asegura la generación de óptimas condiciones de interacción, creando formas de percibir, de establecer comparaciones con otros estímulos, conduciendo al individuo en la adquisición de comportamientos adecuados, en la mejora de estrategias cognitivas, hábitos organizados y sistemáticos, mejores formas de enfrentar aprendizajes.
O	Organismo del sujeto que percibe, elabora y responde a los diferentes estímulos que llegaron al azar en forma directa o mediadamente.
R	Respuestas emitidas por el individuo frente a los diferentes estímulos que llegaron a su organismo

Según Fonseca (1988), Feuerstein da a conocer diez criterios fundamentales en la EAM, siendo así los tres primeros los más necesarios y favorables para que una interacción sea reconocida como una mediatización, mientras que los otros permiten la interacción mediada de manera contextual. Estos criterios son los siguientes: Intencionalidad y Reciprocidad; Coparticipación; Significado; Individualización; Trascendencia; Planificación de objetivos; Competencia; Retos; Autorregulación y control de comportamientos y Auto modificación (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Criterios del Modelo de la Experiencia del Aprendizaje Mediado. Fuente: Orrú (2003).

Intencionalidad y Reciprocidad	Se refiere al momento en el que se decide orientar la interacción con el mediatizador hacia el logro de las metas. Seleccionando, adaptando e interpretando el estímulo específicamente, en el cual él trabaja activamente, prestando total atención al mismo, acontece la mediatización intencional la cual, habiendo sido asimilada por el mediatizado, estará intrínsecamente ligada a sus necesidades, abarcando de esta forma tanto al uno como al otro, en una interacción intencional.
Significado	Se refiere a la comprensión de la finalidad de una actividad y es dado a conocer por el mediatizador. La mediatización del significado se da tanto en el nivel cognitivo como en el nivel afectivo. Por lo tanto, el proceso de imponer significado a las actividades realizadas por el alumno al igual que todo contacto que se llegue a establecer, lo estimulará a preguntar y, consecuentemente, a emplear formas más profundas para la resolución de los desafíos venideros.
Trascendencia	El educador-mediatizador enfoca la enseñanza del proceso y del conocimiento, integrándolos e interligándolos en un contexto más amplio, realizando conexiones con eventos que se relacionan, yendo más allá de la superficialidad de objetivos. Es importante que el mediatizador aplique actividades que apoyen la mediatización de la trascendencia y que favorezcan la aplicación de una regla general también vigente en otras situaciones similares.
Competencia	La mediatización de la competencia alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante. El educador-mediatizador trata de promover tales sentimientos en su alumno, realizando su esfuerzo en la búsqueda de soluciones para sus actividades trabajadas, lo que desembocará en modificabilidad cognitiva.
Autorregulación y Control del Comportamiento	El educador-mediatizador debe incidir sobre la tarea propuesta al alumno, anticipando sus respuestas y determinaciones a su acción. La relevancia de esta actitud del mediatizador está en reducir al máximo las condiciones de fallo del alumno. Después de tener presente tales resoluciones, presentará al alumno la tarea que debe ser llevada a cabo, interviniendo, cuando fuere necesario, para que éste ajuste su comportamiento de acuerdo con las características del estímulo y de las circunstancias. La regulación y

	el control del comportamiento será proporcionado en la medida en que el mediatizador amplíe o no las posibilidades de impulsividad de los alumnos.
Participación	El acto de participar prevé la existencia de cooperación mutua y recíproca. Abarca tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, siendo imprescindible para el proceso de modificabilidad cognitiva y para un aprendizaje exitoso. El participar acontece como si fuera un sistema precoz que emana la interacción en el individuo.
Individualización	Las actividades que ayudan en la mediatización de la individualización se vuelven hacia el respeto al alumno en su manera de identificar valores y creencias, independientemente de lo que piense el educador. Pretenden empujar al alumno a tomar sobre sí responsabilidad hacia sus tareas cotidianas y control sobre su propio comportamiento. El mediatizadora procura hacer sus interpretaciones apoyado en la percepción del mundo y de su alumno. Para ello, busca proporcionarle actividades opcionales, respetando su derecho a la privacidad en ciertas áreas, ejercitándose en la bondad de las divergencias individuales.
Planificación de Objetivos	El mediatizador debe estar atento para elaborar sus objetivos de forma que el alumno los identifique comprendiendo aquello que le está siendo propuesto. Precisan ser percibidos por el alumno como alcanzables para que los desee conseguir. deben ser modulables, factibles de adaptarse a la realidad del alumno y deben animar al alumno a su interacción con otras personas. El educador-mediatizador para obtener éxito en la mediatización de sus objetivos necesita estar ligado al resto de criterios inherentes a la EAM
Retos	Posee la función de provocar transformaciones en los esquemas conceptuales del alumno preparándolo para nuevas formas de adaptación de la realidad. El cumplimiento de los objetivos relacionados con la mediatización del reto es esencial para la conquista de nuevas etapas concernientes al proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades especiales. Ellos precisan estar motivados y concentrados para adquirir aprendizajes nuevos o percibir la evolución ya conseguida en sus actividades por medio del nivel de complejidad en que se encuentran.
Auto modificación	La EAM genera modificabilidad cognitiva estructural en las personas a través de la interacción encontrada 53 en sus criterios. Ella es incondicional, asequible para cualquier persona, independientemente de conseguir o no necesidades educativas específicas. La EAM espera que todas las personas, sometidas a mediatización, alcancen un nivel más avanzado que aquel que

poseían anteriormente, quedando abiertas hacia nuevos caminos de desarrollo intelectual.

Es perentorio hacer saber que para Feuerstein (1980), la modificabilidad cognitiva en la que se comprende la experiencia del aprendizaje mediado es vista como el cambio positivo en las habilidades intelectuales del individuo, además estos pueden aprender, comprender, asimilar y relacionar los conocimientos adquiridos con su contexto sociocultural.

1.2.5. Inteligencias Múltiples de Gardner

La inteligencia desde principios del siglo XX se ha definido desde un concepto unitario, entre sus representantes se tiene a Charles Spearman quien hace uso del análisis factorial para determinar la capacidad general. Adicionalmente, Alfred Binet y Theodore Simón en 1904 realizaron la primera prueba que se enfatizaba en medir la edad mental de los niños, siendo revisada posteriormente por Lewis Terman de la Universidad de Stanford, desde entonces se da a conocer como la escala de inteligencia de Stanford-Binet donde el propósito era medir el desarrollo de la inteligencia a partir del coeficiente intelectual estableciendo un estudio correlacional entre la edad mental y la edad cronológica (Shaffer, 2000).

En función a lo expuesto, la inteligencia ha sido el punto de partida para comprender la cognición humana y dar sustento a la Teoría de las Inteligencias Múltiples creada por Howard Gardner (1983) en su obra "Estructuras de la Mente", un modelo que resulto ser alternativo al tradicional en función al estudio de la mente humana. En esta obra se expone la visión de que la mente humana no posee una sola inteligencia, sino que esta se presenta de diversas maneras con una perspectiva pluralista y pragmática de la cognición. Cabe destacar que en estos logros se enfatizaron en los avances de la neurociencia y el cognitivismo para poder explicar la serie de habilidades que puede desarrollar una inteligencia y que tienen su origen en el cerebro, además se considera que las capacidades cognitivas que se desarrollan son individualizadas. (Velasco, 2017).

Al respecto, Gardner (1987), señaló:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo

que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que nos plantean en esta vida (s/p).

En esta concepción de Gardner sobre las inteligencias múltiples es notable la tendencia a demostrar a que existen diversos tipos de inteligencias y a su vez cada persona posee una combinación distinta la cual le permite el desarrollo de habilidades innatas. En este mismo orden de ideas, Armstrong (2012), manifiesta que uno de los objetivos esenciales de Gardner era ampliar el alcance del potencial humano más allá de los confines de la cifra del coeficiente intelectual, es por ello que ha intentado buscar la validez de las respuestas en el hecho de medir la inteligencia de una persona alejada de su contexto natural; es así como sostiene que la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas y de crear productos en un entorno rico en contextos y naturalistas” (Secc. 3). Es a partir de esta noción de inteligencia que Gardner empieza a buscar la diversidad de inteligencias existentes.

Para Nadal (2015), la Inteligencia Múltiple de Gardner se centra en las diferentes dimensiones de la inteligencia humana desde un punto de vista contradictorio al concepto unificado de inteligencia que derivaba del enfoque psicométrico es por ello, que define a la inteligencia como: “una capacidad mental general o conjunto de capacidades” (p. 122). No obstante, en 1938 Thurstone planteó siete factores de la mente denominándolas capacidades mentales primarias, mientras que en 1967 Guilford propuso más de 180 capacidades básicas. Posteriormente se fueron creando Test de Inteligencia a los que Gardner (1987) ha realizado una fuerte crítica por ser utilizados como el único instrumento para medir el potencial intelectual centrándose así solo en habilidades matemáticas y lingüísticas mientras que él propone una visión multidimensional a querer abordar el desarrollo de las capacidades intelectuales. (Shaffer, 2000).

Según Civarolo (2009), Gardner sugiere que:

La inteligencia cambia y progresa como respuesta a la experiencia de una persona. Las inteligencias son educables y son el resultado de la interacción de factores biológicos y ambientales. Esta noción de inteligencia está fuertemente contextualizada, no somos inteligentes para todo sino en determinados contextos y con respecto de ciertos dominios del conocimiento (p. 27).

De este modo, se enfatiza la posición metafórica de Gardner ante la diversidad de inteligencias como una llave de ocho dientes, afirmando así que cada estudiante posee una combinación única invitando así a desarrollar lo que Morín (1990), denominaría el pensamiento complejo (ver figura 8).

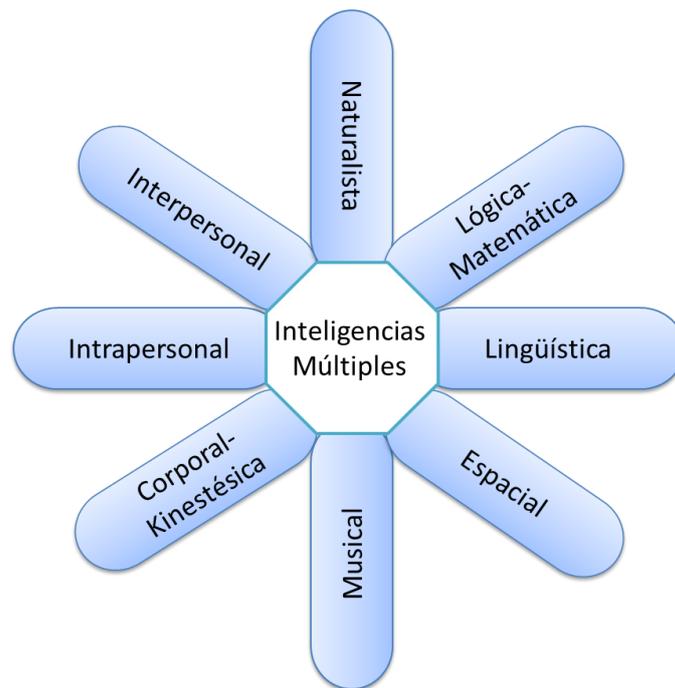


Figura 8. Inteligencias Múltiples de Gardner. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8 se muestran los ocho tipos de inteligencias que menciona Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, entre ellas se tiene la inteligencia lógica matemática, la lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. En el cuadro 5 se puede visualizar la postura de Gardner y la explicación de otros autores en función a las inteligencias múltiples planteadas.

Cuadro 5. Inteligencias Múltiples desde diversas perspectivas. Fuente: Ernst (2001); Suárez, Maíz y Meza (2010); Armstrong (2012); Nadal 2015; Velasco (2017); Fonseca (2002) y Armstrong (2012).

Inteligencias	Descripción						Herramientas didácticas, Recursos y Materiales.	Sistema de Símbolos
	Ernst (2001)	Suárez, Maíz y Meza (2010).	Armstrong (2012)	Nadal 2015	Velasco (2017)	Fonseca (2002)		
Lógico-Matemática	Habilidad razonar y calcular, pensar y organizar objetos en una manera lógica, sistemática.	Se usa para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es considerada como la que poseen los científicos correspondiéndose al modo de pensamiento del hemisferio lógico siendo considerada culturalmente como la única inteligencia.	Capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien. Los procesos aquí empleados incluyen categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.	Indica la capacidad de realizar operaciones complejas con éxito, analizar problemas de manera lógica y llevar a cabo investigaciones de manera científica.	Se basa en modelo de desarrollo cognitivo de Piaget evolucionando de un conocimiento sensoriomotor hasta las operaciones formales ayudando al establecimiento y formación de la inteligencia lógico-matemática.	Demostraciones científicas, Resolución de problemas lógicos, clasificación y agrupaciones, juegos y rompecabezas de lógica, ejercicios de expansión cognoscitiva, cálculos mentales, pensamiento crítico.	Lenguajes informáticos.	
Lingüística	Habilidad de leer, escribir y comunicar con palabras. Escritores, periodistas, poetas y cómicos	Es la que poseen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Se utiliza ambos hemisferios.	Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito. Se incluye la capacidad de manejar la sintaxis, la	Supone habilidad a la hora de utilizar el lenguaje hablado y escrito, tanto a nivel de comprensión como de expresión, habilidad que se	Supone el uso eficaz de la palabra, sea de forma oral o escrita, estando presente el elemento clave.	Exposiciones orales, discusiones en grupos grandes y pequeños, libros, hojas de trabajo, reuniones creativas, juegos de	Lenguajes fonéticos.	

	son ejemplos obvios de personas con inteligencia lingüística.		semántica y las dimensiones pragmáticas. Se usa en la retórica, la mnemotecnia, la explicación y el metalenguaje.	manifiesta al manejar y estructurar los significados de las palabras y las funciones del lenguaje	Su relevancia reside en la sociedad occidental atribuyendo gran valor a la oralidad.	palabras, narraciones, debates, publicaciones, elaboración de un periódico escolar	
Espacial	Habilidad de poder comprender y expresar las imágenes visuales y espaciales.	Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.	Capacidad de percibir el mundo visoespacial de manera específica y de llevar a cabo transformaciones basadas en las percepciones. En ella se centra la sensibilidad al color, líneas, formas, el espacio y las relaciones entre los elementos.	Denota la capacidad para pensar en imágenes. Es decir, a partir de la percepción de imágenes y su posterior recreación, transformación o modificación, el individuo es capaz de representar mentalmente las ideas con cierta habilidad	Interviene el sentido de la vista para captar percepciones exteriores, pero además la información toma forma en el interior partiendo del procesamiento de la información sobre el espacio percibido.	Cuadros, gráficos, diagramas, mapas, visualizaciones, fotografías, videos, diapositivas, películas, rompecabezas, laberintos visuales, modelos tridimensionales, apreciaciones artísticas, narraciones, metáforas, entre otros.	Lenguajes Ideográficos
Musical	Habilidad de hacer o componer música, cantar bien o entender y apreciar la música, llevar el ritmo.	Inteligencia propia de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Se posee sensibilidad al ritmo, tono, melodía, timbre o color de una pieza musical.	Hace referencia a la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar formas musicales, así como para mostrarse sensible al ritmo, el tono y el timbre.	Se caracteriza por tener la habilidad de apreciar, discriminar y transformar el ritmo, tono y timbre, aunque Gardner hace énfasis en los dos primeros.	Cantos, tarareos, grabaciones, apreciación musical, elaboración de diferentes ritmos, uso de música de fondo, creación de melodías, entre otros.	Sistema de notación musical. Código Morse.

Corporal- Kinestésica	Habilidad de utilizar el cuerpo humano para resolver problemas, crear productos o transmitir mensajes y emociones.	Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines	Dominio propio del cuerpo para expresar ideas y sentimientos, además de la facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos.	Implica la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades, crear productos o resolver problemas. Las personas que destacan en esta inteligencia adquieren la información a través de procesos táctiles y cinéticos.	Parte de que el colectivo que las posee tiene grandes habilidades motrices, así como interés por las acciones físicas que le permite expresar sus sentimientos. Elaboran y transforman objetos usando las manos.	Movimiento creativo, excursiones, pantomima, uso de imágenes kinestésicas, software de realidad virtual, actividades físicas, uso de lenguaje corporal, entre otros.	Lenguaje de signos. Braille.
Intrapersonal	Habilidad de poder autoanalizarse, reflexionar, de ser contemplativo y evaluar calladamente las acciones y sentimientos más profundos, la capacidad de conocerse a sí mismo.	Se refiere a aquella que permite el entendimiento entre las personas. No está asociada a ninguna actividad concreta.	Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen propia del ser mismo.	Implica capacidad para entenderse a uno mismo a partir de la autorreflexión y la construcción de un autoconcepto real que refleje las propias fortalezas y debilidades	Se centra en la comprensión del individuo sobre su propio ser, su propio yo.	Juegos individualizados, reflexiones, conexiones personales, actividades de autoestima, confección de diarios, entre otros.	Símbolos del Yo.
Interpersonal	Habilidad de conectarse y trabajar eficientemente con otras	Se refiere a la que permite entender a los demás. Característica de los vendedores,	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los	Denota habilidad para comprender a los demás (estados de ánimo, deseos, intenciones,	Se centra en la capacidad medular como la habilidad para notar y establecer	Grupos cooperativos, mediación de conflictos, juegos de mesa, reuniones	Actitudes sociales.

	<p>personas, desplegar empatía y comprensión y comprender motivaciones y metas.</p>	<p>políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional-</p>	<p>sentimientos de otras personas. Las personas que posean este tiempo de inteligencia tienden a ser sensibles a expresiones.</p>	<p>motivaciones...) e interactuar eficazmente con ellos. En consecuencia, hace referencia a la capacidad para mantener relaciones, asumir varios roles y trabajar eficazmente con otras personas.</p>	<p>distinciones entre individuos tomando en cuenta sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.</p>	<p>creativas, participación en la comunidad, simulaciones, clubes académicos, fiestas, reuniones sociales.</p>	
Naturalista	<p>Se refiere a la habilidad para reconocer flora y fauna, explorar y entender el mundo natural y usar estos conocimientos para mejorar cultivos o desarrollar las ciencias biológicas.</p>	<p>Se refiere a aquella que se usa cuando se observa y estudia la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios</p>	<p>Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. Incluye la sensibilidad hacia fenómenos naturales.</p>	<p>Hace referencia a la comprensión del mundo natural y supone manejar habilidades como la observación, el planteamiento y la comprobación de hipótesis</p>	<p>Se centra en el estudio de la vida desde la comprensión de su mundo mediante la observación.</p>	<p>Paseo por la naturaleza, acuarios, cuidado del jardín, videos, películas, diapositivas con temas sobre la naturaleza.</p>	<p>Sistema de clasificación de especies. Mapas de hábitats.</p>

En el cuadro 5 se puede apreciar mediante un análisis de contenido las diversas concepciones que se posee para cada una de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner. Cabe destacar que, a través de este se logra comprender que la inteligencia lógico-matemática se basa en el razonamiento, cálculo, capacidad desarrollar el pensamiento, la organización de manera sistemática haciendo uso del hemisferio lógico siendo la inteligencia que se identificaba en la concepción unitaria tiempo atrás. Asimismo, hace uso del pensamiento complejo mediante la observación.

En el mismo orden de ideas, la inteligencia lingüística se puede comprender como la habilidad de poder expresar con palabras mediante la escritura, la lectura y la comunicación las emociones, ideas y pensamientos. En la misma se desarrolla la sintaxis, la semántica y las dimensiones pragmáticas buscando dar significado a las palabras. Asimismo, se presenta la inteligencia espacial la cual trata de comprender las imágenes visoespaciales desde un modelo mental del mundo en tres dimensiones transformando las percepciones. Invita a develar el significado de las imágenes mediante el arte.

La inteligencia musical describe el desarrollo cognitivo hacia la composición musical, la comprensión del ritmo, tono o timbre de las notas musicales donde se permite transformar los que se capta en piezas o canciones. Mientras que la inteligencia Corporal Kinestésica es comprendida por los autores como aquella en la que el cuerpo humano es utilizado para la expresión del pensamiento, bien sea a la hora de dar solución a un problema, trabajar o transmitir emociones, por lo tanto, se desarrollan con mayor facilidad las habilidades motrices.

Por su lado la inteligencia intrapersonal se trata de la habilidad de hacer introspección en el yo para poder comprenderse, reflexionar, analizarse y desarrollar un concepto sobre el ser desde una visión compleja. Ahora bien. La inteligencia interpersonal es aquella que permite establecer una relación con otras personas en pro de respetar la visión de mundo que posea cada cual, amerita comprensión, respeto, empatía y sensibilidad. Por último, se tiene la inteligencia naturalista la que hace énfasis en la conexión con la naturaleza, el respeto y el conocimiento sobre la misma.

Asimismo, Gardner (2019), señala que esta teoría surge de ciertas interrogantes siendo la más primordial la que se refiere a qué es la inteligencia. Para este autor, no existe una respuesta exacta, pero hace alusión a lo que se consideran diferentes tipos de

capacidades en niños normales, así como también las condiciones de estas capacidades en niños con lesiones cerebrales. Del mismo modo, Gardner sostiene que sus trabajos han servido como base para profundizar en el objeto de estudio de niños prodigio, sabios idiotas, autistas, con problemas de aprendizaje, todos los cuales presentan perfiles cognitivos muy irregulares, perfiles que son extremadamente difíciles de explicar en términos de una visión unitaria de la inteligencia (Sec. 5). Los diferentes tipos de inteligencia en las que se sostiene la Teoría de las Inteligencias Múltiples radican en la diversidad de habilidades cognitivas que se desarrollan en el ser humano por medio de las cuales se logra comprender el significado de las cosas o acciones y relacionarlas con el contexto que se vive.

Según Ferreira y Espínola (2019), citando a Sánchez (2015), señalan que Gardner se centra en resaltar las capacidades humanas al contrario del sistema educativo de los países los cuales se centran en la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística. Con relación a lo expuesto por los autores se puede hacer énfasis en la cantidad de tests para medir el coeficiente intelectual los cuales se centran en el desarrollo de las inteligencias mencionadas por los autores, siendo esta la crítica principal de Gardner. En este mismo orden de ideas, de Luca (2004), señala lo siguiente:

El constructo de inteligencia propuesto por Gardner supone, entre otros criterios, la existencia de un correlato neurofisiológico que justifique la existencia de ellas. De esta manera cada una de las ocho inteligencias, está ubicada en un lugar determinado de la corteza cerebral y, si este llegara a dañarse, se evidenciaría en una disminución de dicha capacidad. Su postura está muy acorde con algunos descubrimientos llevados a cabo en el campo de la neurobiología que parecieran indicar la posible localización de ciertas funciones en el cerebro. Así, por ejemplo, se sabe que el hemisferio izquierdo está más relacionado con las capacidades lingüísticas, mientras el derecho lo está con las espaciales y musicales. No obstante, la total ubicación de cada inteligencia, en los términos que Gardner utiliza, es todavía incierta (p. 5).

Según lo expuesto, cada una de las inteligencias propuestas por Gardner tiene origen en el cerebro desde el punto de vista neurobiológico, es por ello, que este autor hace alusión de que cuando una parte del cerebro posee una lesión o daño una de estas inteligencias puede no desarrollarse por la pérdida del estímulo respuesta. Pues es necesario denotar que en este proceso está inmersa la sinapsis neuronal para poder comunicar de una neurona a otra la acción que se desea ejercer.

La propuesta de Gardner es tomada hoy día como un modelo cognitivo en el que el docente puede reflexionar sobre el perfil de las inteligencias de sus estudiantes teniendo

como premisa que cada individuo posee habilidades distintas y de tiempos distintos, tal como se ha mencionado anteriormente, cada individuo es una llave con una codificación distinta de combinaciones de inteligencias.

1.2.6. Inteligencia Emocional de Goleman

Para poder comprender la Inteligencia Emocional se debe poseer una cosmovisión de los estudios sobre la inteligencia que han desarrollado diversos autores a lo largo de la historia. En función a ello, se presenta la evolución de la inteligencia desde el punto de vista cronológico (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Cronología de la Inteligencia Emocional. Fuente: Dueñas (2002).

Año	Autor	Definición
1905	Binet y Simón	Elaboraron la primera Escala de Inteligencia siendo considerado el primer medio para la medición de la capacidad mental, la cual fue introducida en USA por Goddard en 1908
1911	Lewis Terman	Sugirió pruebas adicionales a la Escala de Binet y Simón de 1908 publicando en 1916 una forma modificada, ampliada y estandarizada conocida como Stanford-Binet.
1927	Spearman	Propuso en Enfoque Analítico Factorial de la Inteligencia la cual se centraba en la teoría de dos factores como lo son el factor general o factor G como aquel que influye en la ejecución general de las tareas; y el factor específico o factor S, que representa el aspecto reproductivo de la capacidad mental.
1938	Thustone	Propuso una teoría multifactorial en donde se concibe que la inteligencia no puede considerarse como un rasgo unitario, además que esta posee una organización sistemática que puede ser analizada estadísticamente.
1965	Burt y Vernon	Consideran que el factor G debe ser el que permite comprender la inteligencia.

1967	Guilford	Desarrolló un modelo tridimensional de la inteligencia tomando como variables centrales las operaciones, los contenidos y los productos.
1963 1967	Cattell y Horn y Cattell	Da a conocer dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida reconocida como el factor Gf y referida al desarrollo cognitivo o eficiencia mental; y la inteligencia cristalizada conocida por el factor Gc y referida a las habilidades y conocimientos adquiridos.
1983	Gardner	Propone las Inteligencias Múltiples.

En 1995, Daniel Goleman da a conocer la definición de inteligencia emocional a partir de los trabajos de Howard Gardner (1983), Robert Sternberg (1982), y Salovey y Mayer (1990), al sostener que el éxito depende 80% de los factores emociones y 20% de los factores cognitivos (Ponti y Cabañas, 2004). Al respecto, Jiménez (2018), aborda diversos conceptos de la inteligencia emocional para poder establecer una relación entre las posturas de sus autores, entre ellos se tiene que según Cooper (1997) esta es conocida como la capacidad de sentir y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia. Mientras que, para Salovey, Brackett y Mayer (1990) la inteligencia emocional se refiere al subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar, los sentimientos y emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar información para guiar nuestro pensamiento y acciones.

Asimismo, Jiménez (2018) señala que la inteligencia emocional para Goleman se define como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas. Como puede notarse, la definición de Goleman parte de los aportes de otros autores, incluso para Mayer, Salovey y Caruso (2000) existen ramas que se relacionan (ver figura 9).

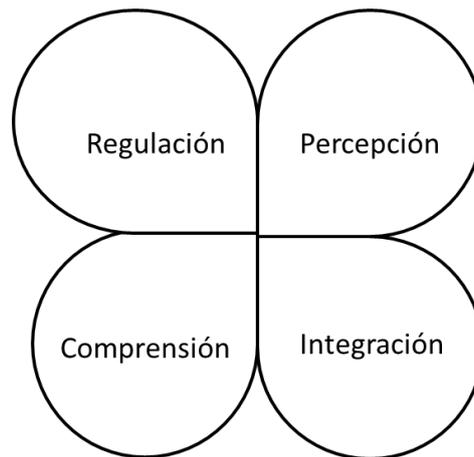


Figura 9. Ramas de la Inteligencia Emocional. Fuente: Mayer, Salovey y Caruso (2000).

En la figura 9 se pueden observar las cuatro ramas que para Mayer, Salovey y Caruso (2000), son las que permiten explicar el modelo de la inteligencia emocional. En primer lugar, se encuentra la Percepción Emocional, descrita como el hecho de que las emociones pueden ser percibidas o expresadas. En segundo lugar, se tiene la Integración Emocional, la cual se entiende como el impacto que ejerce la emoción al entrar al sistema cognitivo afectando la cognición. En tercer lugar, se encuentra la Comprensión Emocional, la cual se refiere al hecho de comprender las implicaciones emociones hasta reconocer su significado y razonarlo. En el cuarto lugar se encuentra la Regulación Emocional la cual se basa en la incidencia que poseen los pensamientos en el crecimiento intelectual, emocional, personal y profesional de la persona.

Ahora bien, según Leal (2011), Goleman presenta su propio punto de vista en función al modelo de inteligencia emocional de otros autores (ver figura 10).

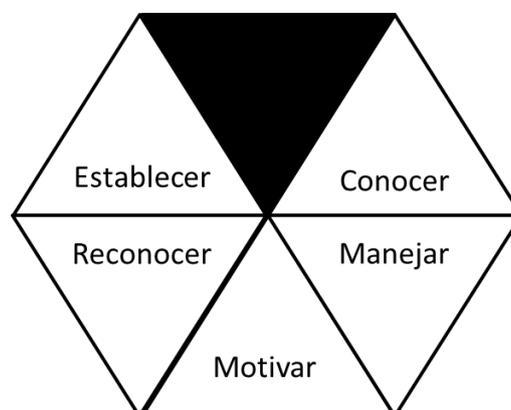


Figura 10. Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman. Fuente: Leal (2011).

En la figura 10 se puede evidenciar que el modelo propuesto por Goleman posee una acción adicional a la versión de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Goleman presenta en primer lugar la acción de conocer las emociones haciendo alusión a una de las frases célebres del gran filósofo Sócrates: “Conócete a ti mismo”, dando a entender la necesidad de conocer las emociones del propio yo. En segundo lugar, se ubica la acción de manejar las emociones para que estas puedan ser expresadas y razonadas a través de la toma de conciencia. Al respecto Leal (2011), señala que esta acción se refleja en las relaciones interpersonales y en la habilidad de suavizar las expresiones emocionales. En tercer lugar, se tiene el motivarse a sí mismo, pues las emociones están relacionadas intrínsecamente con la motivación, es por ello, que se debe enfocar las emociones hacia la motivación y el logro de los objetivos. En cuarto lugar, se encuentra el reconocimiento de las emociones de los demás, explicado según Leal (2011), como el desarrollo de la empatía para poder comprender las emociones de otros a partir del altruismo. En quinto lugar, se ubica la acción de establecer relaciones, la cual se refiere a la habilidad de manejar las emociones para establecer las relaciones con los demás, siendo esta una de las bases del liderazgo.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 68). Según este autor esa meta-habilidad es la que permite el logro de los objetivos que se pueda proponer una persona en todos sus ámbitos, además este se desarrolla a partir de los elementos antes mencionados como lo son la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social descritas en el modelo de inteligencia emocional de Goleman.

Para finalizar, es relevante mencionar que los datos serán examinados a la luz de la teoría constructivista y concretamente la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein.

CAPÍTULO II. CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1 Descripción del contexto de estudio

El Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU) es una Institución Educativa Privada, acreditada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). La Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) es la entidad corporativa gestora responsable de su creación, la cual gravita en todo lo concerniente al centro y se encarga de orientar y supervisar las acciones del mismo.

Se ofrece el Nivel Secundario (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grados) en la Modalidad Académica y la Técnico-Profesional en las Especialidades de Desarrollo y Administración de Aplicaciones Informáticas y en Servicios Turísticos. Asimismo, se rige por las Normas del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), a través del Distrito Educativo 15'04 (ver Cuadro 7).

Cuadro 7. Ordenamiento legal del Colegio UNPHU SD. Códigos del Centro. Fuente: Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021

01022315	Código facultativo del Centro para laborar como institución educativa privada en todos los ciclos, grados, niveles y modalidades que tiene el Sistema Educativo Dominicano.	
05045	Código de habilitación en el Sistema de Gestión de Centros en la República Dominicana (SIGERD)	
Documento	Grados que aplica	Síntesis
Ley General de Educación 66-97	Sistema Educativo Dominicano	Dicha Ley rige los todos los pormenores del Sistema Educativo Dominicano.
Ley 451-08	Sistema Educativo Dominicano	Introduce modificaciones a la Ley 66-97
Ley 86-00	Colegios Privados	Establece las tarifas, los plazos y las condiciones para realizar aumentos en los Colegios.
Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas	Colegios Privados	Establece los requisitos para constituir Nuevos Colegios y habilitar nuevos grados y modalidades.
Ordenanza 1-95	3ro y 4to Modalidad General	Establece el Currículo Educativo para los grados de 3ro y 4to de bachillerato, modalidad general
Ordenanza 02-2010	3ro y 4to Modalidad Técnica	Establece el Currículo Educativo para los grados de 3ro y 4to de bachillerato, modalidad técnica.
Ordenanza 04-2000	Colegio Privados	Que establece el Reglamento de las Instituciones Educativas Privadas.
Ordenanza 1-96	Todos los grados	Establece el Sistema de evaluación en la Educación Dominicana.
ORDENANZA No. 3'99	3ro y 4to	Que modifica los Artículos Nos. 19,23 y 24 de la Ordenanza

	Modalidad General	No. 1'95 que establece el currículo para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano
Ordenanza 03-2013	Todos los grados	Modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano.
Ordenanza 11'2003	Todos los grados	Modifica el artículo II de la ordenanza No. 02'2002, Mediante la cual se revalidan los títulos y diplomas de los Niveles Básico y Medio de estudios realizados en el extranjero.
Ordenanza No. 13'2003	Sistema Educativo Dominicano	Establece el Reglamento del Tribunal de la Carrera Docente.
Ordenanza 1-2016	Grados terminales	Norma el Sistema de Pruebas Nacionales y evaluación de los logros de aprendizaje. Modifica la ordenanza 07-2004
Diseño Curricular del Nivel Secundario revisado y actualizado	1er Ciclo del Nivel Secundario (1ro, 2do y 3ro)	Establecen las unidades de aprendizaje por competencias, contenidos, indicadores de logros en cada asignatura.
Diseño Curricular del Nivel Secundario (En validación)	2do Ciclo del Nivel Secundario (4to, 5to, 6to) Modalidad Académica	
Diseño Curricular del Nivel Secundario (En validación)	2do Ciclo del Nivel Secundario (4to, 5to, 6to) Modalidad Técnico Profesional	

2.2 Reseña Histórica

El Colegio Preuniversitario “Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía” de la UNPHU, fue fundado el 10 de octubre de 1967, por iniciativa del entonces Decano de la Facultad de Educación de la UNPHU, Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía, para satisfacer la necesidad de tener un centro donde los egresados de la carrera de Educación pudieran realizar sus prácticas docentes de administración y supervisión, necesarias para que estos profesionales lograran dominio en sus labores de campo. Este colegio fue el primero en surgir en un campus universitario para Educación Media.

En el curso escolar 1973-1974 se acoge al Plan de Reforma de Educación Media Nacional, establecido por el Consejo Nacional de Educación de la República Dominicana, el cual le concede los beneficios de la facultad a la que se suscribe, mediante la Ordenanza 7'75. Seguidamente, en el año 1993 recibió el nombre de su fundador, “Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía”. Este colegio ha tenido el privilegio de ser el primer Liceo de prácticas y experimentalidad que emerge de una universidad para servir a los estudiantes de educación en la realización de las prácticas pedagógicas.

En el mismo orden de ideas, al cumplir lo establecido en la legislación vigente y los requisitos exigidos en la Ordenanza 4'2000, el 30 de octubre del 2014 le fue otorgado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana a través de la Dirección de Acreditación de Centros Educativos, la facultad para operar en el Nivel Secundario, Modalidad Técnico-Profesional, en las Especialidades de Informática y Hotelería.

2.2.1. Contextualización

Este centro educativo está ubicado dentro de un campus universitario. Tiene facultad y categoría de colegio acreditado con niveles de excelencia académica. Cuenta con personal docente con niveles profesionales y de acreditación en sus áreas de especialización.

2.2.2. Organigrama Funcional

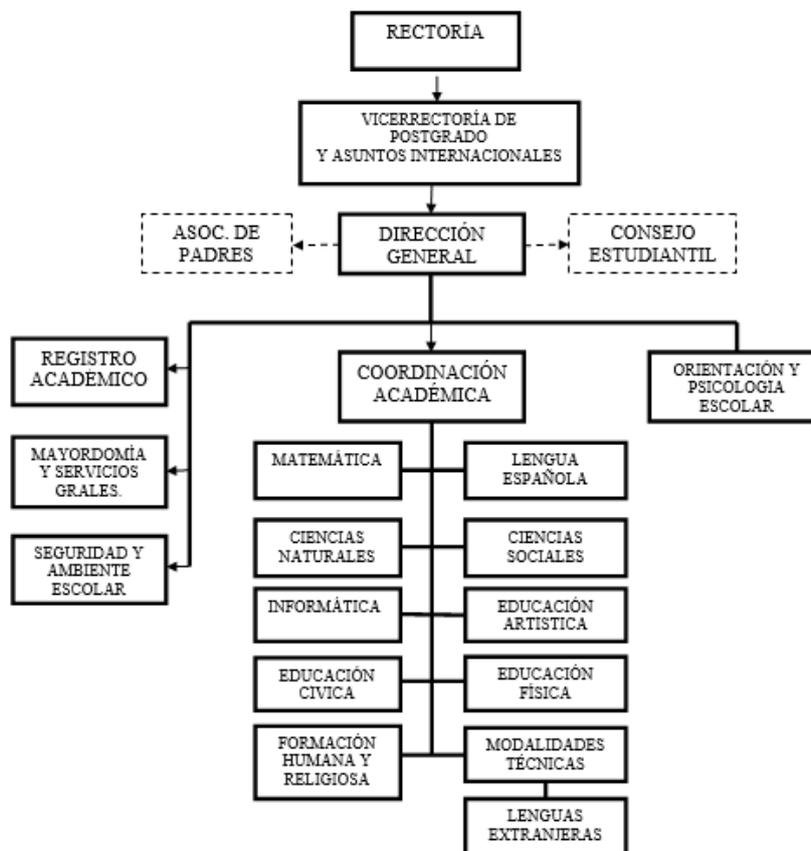


Figura 11. Organigrama de la Institución. Fuente: Proyecto Educativo de Centro (PEC) - Colegio UNPHU 2018-2021.

En la figura 11 se puede observar la distribución del organigrama del Colegio Preuniversitario UNPHU, el cual se conforma por las actuaciones y roles especiales del equipo de gestión, el equipo de docentes, el personal de apoyo y la matrícula estudiantil que para la fecha del 2021 se correspondía con un total de 474 estudiantes.

El director: es el superior directo de la administración y funcionamiento del colegio. Debe tener unas características personales y profesionales, que hagan posible su trabajo en el complejo marco que suponen los centros escolares. Es quien planifica, organiza, supervisa, controla, motiva, propicia las buenas relaciones personales. Debe tener capacidad de liderar y asumir el rol que corresponde para ser eficaz. Entre sus actividades específicas está hacer cumplir las reglamentaciones de manera estricta, estimular el adelanto moral, intelectual y físico del alumno; imponer las sanciones reglamentarias, velar porque los profesores y

empleados cumplan con las obligaciones de sus respectivos cargos y observen una conducta intachable, entre otros.

La coordinación académica se conoce como la Dependencia de la Dirección General del Centro. Su función implica, tanto acciones correctivas como preventivas. Con el apoyo de la coordinación y la dirección se consigue la unidad de acción necesaria para alcanzar los objetivos de la educación y de la escuela, concentrando todos los esfuerzos en lograr los objetivos académicos significativos. Entre sus actividades específicas se tienen: la supervisión con la dirección del centro, las actividades educativas desarrolladas por los docentes para el buen funcionamiento académico de los estudiantes, así como velar, por la aplicación y desarrollo de los programas, de acuerdo a la planificación elaborada por cada docente, la coordinación de actividades, entre otros.

Orientador: Es el encargado de planificar, organizar, ejecutar y evaluar las actividades de la Unidad de Trabajo Social, Orientación y/o Psicología. Es una de las personas donde descansa la estabilidad social y personal de los estudiantes y personal que forma la comunidad educativa. Entre sus actividades específicas se tiene la poner en conocimiento sus estrategias de trabajo al equipo de Gestión, los profesores, estudiantes y a los padres, así como también coordinar y realizar trabajos interinstitucionales e interdisciplinarios dentro de su campo profesional, entre otros.

Docentes: conlleva a la consagración por entero a sus deberes de suerte que sea un inspirador de la cultura dentro de las aulas y desinteresado, propagador fuera de ellas. Cada profesor debe ser modelo de civismo para los educandos, por la exactitud en el cumplimiento de sus deberes, por el éxito con que realice su trabajo.

Coordinador de Área: Tiene la responsabilidad de coordinar y planificar todas las actividades académicas de las áreas del conocimiento. Son docentes de diferentes disciplinas o áreas definidas en el plan de estudios y conocedores de la filosofía del colegio. Laboran juntamente con los docentes en los programas de clases correspondientes a su área.

Equipo de Gestión: Responsables de elaborar y revisar periódicamente junto al Equipo docente y de más actores del centro, el plan anual con metas centradas en el aprendizaje de los estudiantes y siguiendo los principios de la educación. Formado por la directora, coordinadora académica, orientadora y los coordinadores (coordinador general y de niveles).

Tendrán a su cargo asesorar, coordinar, supervisar y evaluar los programas y currículos aplicados por la institución y el desarrollo de la misma.

Comité de Trabajo: Son las unidades operativas de los consejos de curso, constituyen equipos organizados libremente de acuerdo de los intereses de los estudiantes y a las necesidades del curso. Funcionan como estructuras de base de los consejos de curso. Entre ellos se encuentran los comités de estudio, ciudadanía, biblioteca, cuidado de la planta física y el mobiliario, higiene y medio ambiente, salud, comunicación, asistencia y puntualidad, arte y cultura, actividades, entre otros.

Director de la Asociación de Padres: Trabaja junto a la Dirección del Equipo de Gestión. Cumple con colaborar y dar apoyo a la organización y desarrollo de las actividades recreativas y formativas planificadas por el equipo de gestión y de docentes del colegio. De este cargo dependen los delegados y miembros de la asociación de padres.

2.3. Gestión del Colegio Preuniversitario “Dr. Luís Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU)”

El colegio preuniversitario “Dr. Luís Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU)”, ha estado desarrollando líneas de acción prioritarias, considerando al centro educativo como un sistema en el que operan un conjunto de actores, relaciones y medios. El primer referente lo constituye el informe de *Evaluación de los Centros Educativos Preuniversitarios de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña*, (Propuesta de Intervención para la Mejora) elaborada por Lourdes Concepción R., MBA, Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Asuntos Internacionales en 2011.

En el análisis situacional de las líneas de acción consideradas prioritarias para los planes de gestión del año escolar 2012-2013, reveló, en primer lugar, una construcción compartida del compromiso, entre los equipos de gestión, equipo de docentes, progenitores y al mismo tiempo los equipos de acompañamiento y gestión de los planes, equipos de evaluación de su ejecución, sistematización de las experiencias y socialización de las informaciones y de los resultados.

Por otro lado, la identificación de las necesidades o problemáticas (después de un proceso de sensibilización) se elaboraron no solo a partir del Informe de *Evaluación de los Centros Educativos Propuesta de intervención para la Mejora*, sino también, de los resultados

en las sesiones de trabajos o (Jornadas pedagógicas) producidas hasta lograr consensos. Es muy importante especificar que el primer documento tomado en cuenta fue el Proyecto Educativo de Centro vigente y como resultado de su autoevaluación y actualización se produjo una minuciosa acción revisora, a partir de la cual, los equipos de gestión y docentes lo convirtieron en un proyecto coherente con las necesidades y los problemas a superar, orientado hacia la transformación de las prácticas y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes con una perspectiva integral.

Desde su inicio la especificación de las actividades mantuvo como prioridad, el diseño y definición de un Modelo Educativo propio del centro, basado en el desarrollo de las competencias humanas generales y específicas de cada área de conocimiento, dirigidas a lograr el “aprender para la vida” y “aprender a aprender”. Los objetivos principales para la ejecución de los trabajos del Plan de Gestión estuvieron orientados de la siguiente manera:

- Identificación de las necesidades.
- Reorganización de los procesos internos, tanto de los aspectos académicos como administrativos, a fin de obtener la calidad de la organización del centro y su articulación con los objetivos estratégicos de la universidad (UNPHU) como institución corporativa responsable de su creación.
- Propiciar una gestión efectiva en los ámbitos institucionales, pedagógicos y comunitarios.
- Garantizar una gestión eficiente desde el punto de vista administrativo de los recursos técnicos, humanos, económicos, y otros que sirvan de apoyo a los planes de mejora.
- Crear ambientes de aprendizaje que logren en los estudiantes apropiarse de las experiencias educativas tanto dentro de las actividades del centro, como en su vida familiar y que al mismo tiempo les permita construir una ciudadanía responsable participativa y democrática.
- Mejora de la eficiencia y eficacia productiva de la institución, a través de su reestructuración orgánica y de procesos.
- Aumento de la participación del mercado educativo.

En cuanto al desarrollo de una formulación participativa de los propósitos dirigidos hacia la transformación de las prácticas de los docentes, reflexionaron sobre sus propias prácticas, generando propuestas de capacitación, adiestramiento y actualización progresiva

y continua. Construimos el perfil del docente adecuado al modelo educativo del centro y las competencias que este debe desarrollar como profesional de la educación del siglo XXI. La puesta en práctica de una metodología adaptada al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), conllevó a la apropiación de estrategias novedosas y a la aplicación de proyectos de investigación basados en la problematización de los temas de estudio y la búsqueda de soluciones aplicando los pasos o protocolo del método de investigación científica.

La programación hace visible la pertinencia de esta metodología empleada para el trabajo de aulas, constituyendo a los docentes en provocadores de estos aprendizajes significativos. La coordinación académica evalúa y supervisa la ejecución de estos proyectos curriculares planificados por cada una de las áreas de especialización, a la vez que regula sus acciones. La dirección del centro incentiva promueve y garantiza las condiciones necesarias para mantener la asistencia periódica a cursos y talleres de capacitación y proyectos de formación los docentes. En fin, generar espacios claramente establecidos, permanentes y sistemáticos de enriquecimiento y reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica y competencias profesionales.

El equipo de gestión, desde la dirección, comprometida con la misión institucional, contribuye decisivamente a generar un proyecto educativo que permita canalizar las necesidades particulares del centro, facilitando el logro de los objetivos y metas trazadas, dentro de un clima organizacional sano y productivo incorporando los nuevos paradigmas educativos a los que hemos hecho referencia al igual que métodos y técnicas que favorezcan el crecimiento y la calidad educativa.

El colegio, además, desarrolla iniciativas que permiten favorecer las relaciones con la familia, estableciendo alianzas para potenciar sus respectivos roles. En tal sentido, la comunidad acogerá y valorizará los aportes de la familia, favoreciendo el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia de los educandos y sus expectativas. Con estos mismos fines se estimula a los padres a organizarse hasta constituir comités de delegados por grados, que servirán como interlocutores legitimados con el propósito de reorganizar la Asociación de Padres para trabajar por las metas comunes.

El plan estratégico contempla, además, adaptarse y acogerse a las características culturales de la comunidad que la integra, abriendo espacios a las familias para realizar

actividades recreativas, culturales, de aprendizaje u otras similares. En fin, incorporando la familia a la tarea educativa.

2.4. Misión

Este Centro Educativo posee como propósito principal ofrecer una educación de calidad, preparando ciudadanos y ciudadanas útiles y eficientes para la sociedad y el sistema de educación superior, con una preparación integral donde impere la creatividad, la participación y las actividades claramente definidas en lo concerniente a los valores y principios.

2.4.1. Objetivos

Según el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 los objetivos que se poseen son:

- Proporcionar una oferta educativa de calidad, diversificada y adaptada a las necesidades del medio en un medio globalizado.
- Desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para completar su formación profesional.
- Fomentar el desarrollo de liderazgos, basados en la utilización del pensamiento crítico, creativo y de competencia distintiva.
- Impulsar estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten la integración de contenidos académicos y de formación humana.
- Educar en valores acordes con la filosofía cristiana, que faciliten la convivencia humana y el respeto mutuo.
- Propulsar la excelencia académica acorde con los postulados de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) y del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

2.4.2. Filosofía

Con relación a la filosofía del colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 señala que esta basa su quehacer educativo en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los individuos y de su constante adecuación a un mundo en permanente cambio. Para ello hace acopio de los cuatro pilares básicos de la educación: a) Aprender a Conocer; b) Aprender a Hacer; c) Aprender a Ser; y, d) Aprender a Convivir. La naturaleza de nuestro trabajo educativo persigue formar personas para la vida, en sus plenas capacidades, crítico y proactivo en la búsqueda de soluciones para un mundo mejor.

2.4.3. Definición de Objetivo “SMART” de la idea del Proyecto de Centro

A continuación, se presenta el objetivo general asociado a la práctica docente y al funcionamiento del centro educativo como institución de servicio académico según lo establecido en el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021. Este se construye tomando como base, la transformación necesaria a crear, para un cambio de cultura organizacional que nos permita un crecimiento institucional, en función de las reflexiones realizadas. Para la construcción del siguiente enunciado se tomó en consideración el criterio SMART que significa:

(S) Specific o Específico

(M) Measurable o Medible

(A) Attainable o Alcanzable, Realizable

(R) Realistic o Realista

(T) Time-related o relacionado con el tiempo.

2.4.4. Objetivo del Proyecto de Centro

- Implementar un plan de desarrollo del colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), los próximos dos años, para ampliar en un 100%, las

facilidades y coberturas de servicios, ofrecidos a sus estudiantes, en función de la capacidad máxima de su matrícula.

- Los resultados esperados de la labor a realizar por la Institución se recogen a nivel de los actores básicos participantes en los procesos institucionales, esto es:
- Resultados políticos y sociales esperados: (A nivel de la Institución y de la Colectividad Nacional).
- Ser fuente de empleo y crecimiento personal y profesional para nuestros empleados.
- Ser una Institución de referencia para la educación dominicana, que pueda aportar su metodología de formación para el desarrollo nacional.
- Resultados económicos y de mercado (a nivel de los directivos y empleados del centro y de los padres).
- Educar jóvenes conscientes de sus obligaciones con la sociedad en que viven.
- Mejorar la calidad de vida de sus educandos y de la población en general.
- Aportar personas y estudiantes de calidad a la sociedad y a las instituciones de educación superior.
- Ser una institución educativa con una estructura económica auto sostenible.
- Desarrollar un centro que genere un *Return on Equity* (ROE) adecuado, que permita mantener los niveles de inversión y la creación y mantenimiento de empleos para nuestros maestros y empleados administrativos.
- Mantener una estructura económica flexible, que facilite la participación de la población a la cual son dirigidos sus servicios.
- Mantener al día sus cuentas por cobrar.
- *Payback* a 5 años (Retorno de la inversión inicial).
- De Mercado. Ampliar la cobertura de mercado en el nivel secundario en la modalidad académica en un 20%. y técnico profesional en un 20%.
- Incrementar la oferta educativa del colegio para programas de capacitación a nivel internacional en un 10%.

2.5. Visión

La visión de la institución se refleja en el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 como aquella centrada en ser una institución preuniversitaria ejemplo de excelencia académica, basado en la formación íntegra, los valores morales, éticos y cívicos,

donde a través del trabajo en equipo, participan los diferentes actores de la comunidad educativa. Alumnos, Maestros, Padres y Madres.

2.6. Valores

El ideario del centro recoge que este transmitirá y defenderá los siguientes valores a su práctica educativa: Honestidad, Solidaridad, Integridad, Respeto, Innovación, Lealtad a la Institución, Compromiso, Institucional, Compañerismo, Puntualidad, Confianza, Paciencia, Justicia, Honradez, Amistad, Ética, Ecuanimidad, Respeto de los valores patrios, Buena comunicación, Buenas Relaciones Humanas, Libertad de creencias, Ejercicio de la autoridad sin atropello.

Por otra parte, como colegio privado se consideran colaboradores del estado dominicano en la responsabilidad de proporcionar educación al pueblo en calidad y cantidad, considerando que la educación es un derecho para todos.

Del mismo modo, se fomenta el respeto a los símbolos patrios. Se promueve la inclusión y una educación apropiada sin distinción de raza, credo o preferencia política. Se considera que la familia tiene el deber y el derecho de proporcionarles educación a los hijos y canalizarla través del centro educativo de su preferencia.

En este sentido, la Educación que se imparte en el centro se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos. Se propicia la igualdad de oportunidades educativas para todos. El estudiante tiene derecho a recibir un trato digno y con respeto. Se considera la educación como un proceso permanente, donde se le fomenta al alumno a aprender de su entorno. Se educa en pro de la cultura de cuidar la vida y el respeto hacia el ámbito biogeográfico natural. Finalmente, se rechaza todo tipo de actos de violencia, es por ello, que se busca internalizar una cultura de paz en el estudiante y el entorno educativo. Se mantiene el ejercicio de la solidaridad y el trabajo en equipo.

2.7. Tarea Educativa

El Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 establece la tarea educativa desde cuatro vertientes principales:

2.7.1. A nivel de los estudiantes

Se considera que los estudiantes son la razón de ser del centro, por lo que es importante enseñarles a aprender para ser personas valiosas para su desarrollo personal, social y colectivo.

2.7.2. A nivel de los maestros y del personal administrativo

Se dota de una metodología de enseñanza y de servicios a maestros y personal administrativo que permita a los alumnos la integración de contenidos, volcándolos en un aprendizaje positivo, además se pone a la disposición el sistema de información adecuada al tipo de servicio educativo.

2.7.3. A nivel de los padres

Se brinda a los padres instrumentos que ayuden a la comprensión de los procesos de desarrollo de nuestros estudiantes, formando una sociedad para beneficio de sus hijos.

2.7.4. A nivel de la Colectividad Nacional

Se participa de manera activa en los organismos correspondientes a sus áreas de servicio, introduciendo en los estudiantes las características de la participación para la transformación y mejoría de los sistemas de desarrollo económicos, políticos y sociales bajo el lema es "*Estudia y serás útil*".

2.8. Contexto social del proyecto

El entorno social en que se desenvuelve el colegio se caracteriza por una compleja dinámica donde participan diferentes actores que brindan sus servicios académicos de acuerdo con la definición propia de cada institución y la regulación del sector estatal. El ámbito tanto interno como externo encuentra su definición en función de sus diferentes perspectivas. El colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), fundamenta sus postulados en la libre discusión de las ideas, basadas en el rigor científico y en el pluralismo ideológico.

Esta condición por definición le obliga a establecer vínculos con los diferentes sectores sociales y culturales y mantener una participación activa con los sectores educativos y el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), lo que le facilita el diseño de sus programas de estudios, dirigidos hacia la formación técnica y general de los estudiantes, lo que representa progreso para el país. La incidencia de la institución está determinada por su contribución a la formación integral de jóvenes alumnos, dispuestos a continuar su formación académica, y forjando líderes capaces de asumir las responsabilidades sociales que sus aprendizajes conllevan.

2.9. Contexto Económico

Institución con fines de lucro, formada para el servicio a la sociedad, encausada por la UNPHU y donde participan los diferentes *stakeholders*, estudiantes, profesores, personal administrativo, proveedores, competidores, etc. Fundamentado en un proceso de enseñanza-aprendizaje marcado por la eficiencia y eficacia de sus procesos y con costos accesibles a la sociedad que en ella participe.

En el contexto interno del país, más abajo expresado, el centro de estudios se caracteriza por mantener un costo de matrícula ajustado a las posibilidades de una clase social determinada que goza de pleno empleo o es productivo de manera autónoma, en forma empresarial.

2.10. Contexto Político

Se empeña en educar jóvenes conscientes de sus obligaciones para la sociedad en que viven, con la máxima capacidad y eficiencia que les permita desenvolverse en el mundo que los rodea. En este sentido, desarrolla sus actividades en un mercado educativo, regulado por el MINERD, institución gubernamental que aprueba, regula y supervisa las operaciones de las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria en el país y en un mercado de competencia activa formado por entidades de educación públicas y privadas, las cuales se encuentran diseminadas en todo el país. A nivel interno, está regulado por la rectoría de la UNPHU.

2.11. Contexto Ecológico

Cree en el desarrollo del individuo y su participación en la sociedad, basando su filosofía en el desarrollo integral del hombre, fomentando valores sociales acordes con los valores empresariales. En este sentido es compromiso de educar a sus *stakeholders* en una perspectiva ecológica acorde con un desarrollo ambiental sano, que facilite la creación de nuevos hábitos de consumo frente a un mercado globalizado.

2.12. Estrategias de planificación para favorecer la articulación de las áreas del conocimiento.

No existe una fórmula ideal ni única para la articulación, sino que son múltiples y variadas. La pertinencia de las estrategias depende del contexto y de la comunidad educativa en la cual se está trabajando. A continuación, se describen algunas estrategias de planificación para la articulación de las áreas curriculares:

- Unidades de aprendizaje
- Proyectos de investigación
- Proyectos participativos de aula
- Proyectos de intervención de aula
- Eje temático
- Unidades de Aprendizaje

Se sugiere, también, un proceso sencillo para el diseño de una unidad de aprendizaje en función de la integración de áreas curriculares a partir de situaciones de aprendizaje. A saber:

1. Identificar o construir una situación de aprendizaje que oriente y contextualice el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Seleccionar las competencias fundamentales en cuyo desarrollo se centrará el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Construir las redes conceptuales correspondientes desde las situaciones de aprendizaje.
4. Identificar las áreas curriculares que pueden integrarse, siempre que esta integración se entienda como relaciones de conceptos a partir de las competencias escogidas.
5. Seleccionar las competencias específicas, los contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.
6. Diseñar las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
7. Identificar y/o seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.
8. Definir la duración aproximada de implementación de la unidad de aprendizaje.
9. El uso de ejes transversales
10. Ejes temáticos
11. Bloques de contenidos.
12. Propiciar aprendizajes significativos; los mismos se planifican por unidades, semanales y diarios.
13. Se toma en cuenta el tiempo disponible para cada asignatura y los conocimientos previos.

Las estrategias de planificación se desarrollan en base al Modelo Educativo de Enseñanza-aprendizaje adoptado por el centro basado en el desarrollo de competencias humanas generales y específicas de las áreas de conocimiento acorde a los postulados curriculares del MINERD.

Los ejes temáticos: corresponden a cada una de las áreas del conocimiento. Cada uno de ellos articula un conjunto de contenidos de un área para facilitar su conexión, abriendo

oportunidades de analizar la realidad en el trabajo pedagógico, con un sentido de integralidad y globalidad.

En lo que respecta a los bloques de contenidos se considera que estos son una agrupación coherente de los contenidos que forman parte de un eje y que se proponen para ser trabajados a lo largo de un tiempo a determinar en la programación que realizan los maestros en el centro educativo. Quedan agrupados de la siguiente forma:

- Conceptuales
- Procedimentales
- Actitudinales
- Valores y actitudes.

Los aprendizajes de hechos se consideran que están referidos al manejo sistemático de informaciones. Pueden realizarse por lectura de textos, o exposición de los profesores y estudiantes en las clases; sin reflexión alguna acerca de los elementos contextuales que los dotan de sentido, o realizarse en sus contextos de significación. Es posible, por ejemplo, memorizar y repetir las fechas de las revoluciones de la independencia de la República Dominicana y de otros países de América.

Con respecto al aprendizajes de datos, están referidos al manejo de información sobre aspectos cambiantes de la realidad; también puede realizarse por repetición o memorización; pero esta no es la forma más apropiada. Cuando los datos se aprenden, comprendiendo a cuáles situaciones o procesos están referidos, adquieren otra dimensión y se potencian con aprendizajes de conceptos.

Respecto al aprendizaje de conceptos se sugieren la aprehensión de las características comunes de objetos, fenómenos, situaciones y procesos; posibilita que los sujetos reconozcan la realidad, la definan y la comprendan. Con referencia a los de procedimientos: se trata de aquellos vinculados a los modos de hacer, al empleo de estrategias, técnicas, algoritmos, habilidades, métodos y rutinas. Finalmente, los referidos a las actitudes se relacionan con el desarrollo e internalización de aquellas motivaciones, percepciones y cogniciones más o menos duraderas sobre algún aspecto del mundo, del ser humano; cuestiones éstas que ya se han indicado como formas culturales o contenidos.

2.13. Perfil del estudiante egresado del Colegio Preuniversitario “Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía” (UNPHU)

El perfil del estudiante egresado está expresado en el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 caracterizado por ser íntegro y equilibrado. Posee un desarrollo armónico de sus distintas dimensiones, siguiendo un criterio de excelencia. Es estudioso y posee gran disposición al estudio y alta capacidad de investigación, apertura a las nuevas tecnologías y amor a la lectura. Muy organizado y por ello, planifica las actividades en que participa y su vida en general. Sumamente inquieto. Poseedor de gran curiosidad por la ciencia, la cultura, el arte y los deportes, que le permiten aprender todo y de todos.

Asimismo, sorprendentemente creativo. Utiliza con originalidad los recursos e informaciones a su alcance. De forma esencial, está identificado con su entorno. Valora sus raíces culturales, étnicas, geográficas y familiares. Posee un alto sentido de patriotismo y se siente orgulloso de ser dominicano. Está comprometido con el propósito de trabajar por un país mejor. Sentido crítico audaz. Detenta criterios sólidos y definidos que le permiten discernir y aceptar ideas y hacer juicios.

Además, se considera, sensible al medioambiente en que se desenvuelve. Disfruta la vida y la naturaleza en todas sus manifestaciones. Preocupado por todo cuanto le rodea. Alegre y muy jovial, cariñoso y titular de un gran sentido del humor. Responsable de su papel de estudiante y ciudadano del futuro. Asume sus tareas y compromisos escolares con seriedad. Trabajador incansable. Reconoce el trabajo como un don otorgado por Dios como aporte a la sociedad y para su autorrealización. Espiritual y perseverante en la fe. Asume los valores del cristianismo como básicos para el progreso del ser humano.

2.14. Perfil del Docente

Con relación al perfil del docente el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021 establece que las características que lo componen están integradas en los siguientes aspectos: a) Conocimientos, deben poseer conocimientos generales y particulares en sus áreas de enseñanzas. Además de conocimientos culturales, propios de diferentes culturas, resaltando los conocimientos metodológicos, pedagógicos que les permitan desarrollar una enseñanza adecuada a su nivel de participación; b) Identidad personal y social, debe mostrar

una autoestima adecuada y aceptarse a sí mismo, reflejar confianza y aprecio por los demás. Estimar su trabajo como proceso de autorrealización personal y social, así como cuidar de su salud y apariencia personal, procurando una presentación agradable.

Seguidamente se tiene c) Creatividad, tendrá la responsabilidad de actuar de forma innovadora frente a sí mismo, a la vida, al estudiante, a los padres y a las necesidades del trabajo, procurando ser flexible a las realidades y exigencias del medio para crear acciones transformadoras; d) Solidaridad, mostrar un espíritu de cooperación, actitud de servicio, equidad y justicia en las diferentes circunstancias de su experiencia diaria como educador; e) Participación, contribuir a crear un clima de relaciones democráticas que posibilite la participación de todos y la construcción en equipo.

En el mismo orden de ideas, se sigue con la f) Criticidad, ya que permite poder cuestionar, plantear, resolver problemas y tomar decisiones, conscientes de sus deberes y derechos. Mostrar una actitud abierta y disposición para aportar ideas de manera independiente; g) Investigación, mostrar actitud de búsqueda de la información para la creación del conocimiento que le permita la comprensión del medio natural y social y desarrollar disposición hacia el análisis de datos, hechos, circunstancias y situaciones.

h) Organización, permite manifestar cumplimiento y puntualidad en el trabajo, disponer de un ambiente educativo, de manera que posibilite su labor educativa; y por último la i) Honestidad, para exhibir apego a las normas éticas y morales en todo momento, tomando en cuenta los valores y principios y la sociedad en su conjunto.

2.15. Propósitos generales del Centro Educativo en función del alumnado

El Centro Educativo posee propósitos generales que se enfatizan en el alumnado los cuales se han establecido en el Proyecto Educativo de Centro del Colegio 2018-2021, a saber:

- Desarrollar capacidades para construir nuevos conocimientos y saberes que les permitan desarrollar sus potencialidades y capacidades para resolver problemas e insertarse en el mundo laboral o seguir sus estudios superiores.
- Valorar la vida, la dignidad humana, respetar los derechos de los demás, donde prevalezca la justicia y la equidad.

- Promover la sana convivencia y la solidaridad entre los miembros de la comunidad a la que pertenecen respetando la soberanía, las leyes y las normas nacionales e internacionales.
- Mantener relaciones armónicas con la naturaleza, considerando el ecosistema y la biodiversidad, y ayudando a conservar un ambiente sano y sostenible.
- Desarrollar sus potencialidades físicas, mentales y estéticas, mediante la práctica de la Educación Física y deportes sin discriminación de sexo.
- Comprender y analizar de manera crítica los procesos socio-políticos, económicos, científicos-tecnológicos y culturales de la sociedad actual destacando la importancia del papel que juegan los seres humanos en su compromiso con la igualdad y la justicia.
- Desarrollar seguridad y confianza en sí mismo, manteniendo una equilibrada autoestima que permita tomar decisiones con autonomía, responsabilidad y compromiso.
- Fomentar la generosidad y la solidaridad contribuyendo en el desarrollo de la comunidad en que viven contribuyendo eficazmente a la resolución de los problemas y necesidades de su entorno.
- Valorar y amar su familia y su patria, conscientes de sus deberes y derechos familiares.

2.15.1. Propósitos Estratégicos

En este mismo orden de ideas, se poseen propósitos estratégicos a partir de tres ejes que definen la dirección estratégica y conforman el plan de desarrollo del colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), para el periodo 2018-2021. Estos objetivos perfilan una perspectiva integrada de la UNPHU y de la Dirección General del Centro, orientando las estrategias para su gestión:

- Recuperar las condiciones financieras del centro educativo y convertirlo en una institución económicamente rentable y autosostenible;
- Mantener el mejoramiento continuo de la calidad académica y la pertinencia e innovación de los servicios educativos ofrecidos;
- Actualizar los modelos de gestión, académica y administrativa, para el cumplimiento de los nuevos objetivos propuestos.

CAPÍTULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Descripción de la Situación

Es relevante destacar que, en República Dominicana existe la necesidad de mejorar el rendimiento académico del país, pues el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés *Program for International Student Assessment*), se encarga de medir las competencias y el desempeño académico de los estudiantes.

Entre los resultados obtenidos en el periodo comprendido entre 2015 y 2018, en las cuales ha participado República Dominicana, los datos han generado alarma en el ámbito educativo. Según Diario Libre (2019), los resultados obtenidos en 2018 fueron peor que en 2015, por lo que solo hubo mejoras en el área de Ciencias. Cabe destacar que, dicha prueba se basa en medir el rendimiento en el área de ciencias, lectura y matemáticas, por lo que República Dominicana se encuentra en los últimos lugares de la prueba PISA. Dicha situación genera preocupación en el ámbito educativo, si bien es cierto es necesario reforzar los programas y modelos de intervención que buscan promover las mejoras en las competencias y habilidades académicas de los estudiantes.

Tal como se ha descrito, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades académicas que poseen entre sus acciones el uso de estrategias y técnicas para las mejoras en las diversas áreas académicas se ha convertido en un referente de la educación del país en el mundo. Por su parte, Santana (2020), señala que en República Dominicana la educación ha

mantenido un modelo centrado en el enfoque por competencias desde una visión forma del sistema educativo dominicano, de tal manera que el currículo educativo ha sido estudiado para reforzar esas deficiencias que posee el estudiante en la actualidad.

En este sentido, el MINERD (2016) en las Bases de la revisión y actualización curricular que dan sustentación teórica del modelo para el sistema del país manifestó que las competencias son aquellas que se desarrollan de manera autónoma y que estas a su vez vana a depender de las situaciones y el modo en cómo se empleen los conocimientos adquiridos, si bien es cierto, las competencias abracas esas habilidades académicas, valores y emociones de las que se ha estado hablando. Es importante reconocer el esfuerzo que se ha hecho en el país para mejorar el desarrollo cognitivo e integral del estudiante. No obstante, resulta de gran relevancia promover el empleo de modelos de intervención que ofrezca soluciones factibles a la problemática planteada.

En el colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), existen la necesidad de orientar a los estudiantes en su proceso previo a la incorporación a la universidad, a través del desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales que le permitan tener un mejor desempeño en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que, en dicha institución se han realizado una serie de talleres y programas tales como el Plan Psicoeducativo para el desarrollo de habilidades cognitivas, programas de educación ambiental, talleres para la prevención del bullying que han buscado dar solución a las diversas inquietudes que se han encontrado en cuanto al desenvolvimiento de los estudiantes en sus áreas académicas.

De igual manera, se ha puesto de manifiesto la continuidad de programas de formación que buscan fomentar las habilidades de pensamiento crítico reflexivo y las habilidades del pensamiento lógico matemático de modo que se incrementen los resultados en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, y, por ende, de la institución. Según González (2018), existen diversos modelos de orientación educativa que permiten el desarrollo de habilidades académicas para el mejorar la formación integral del estudiante.

Sin embargo, es necesario conocer las necesidades que se presentan en el contexto para para poder definir el tipo de modelo necesario a aplicar y si este es el más idóneo para el logro de los objetivos propuestos. Para González (2019), los modelos de intervención psicoeducativa se tratan del enfoque combinado con técnicas para mejorar la conducta y el

comportamiento que se aplican de la mano del apoyo familiar y del profesorado, es, por lo tanto, una herramienta integradora y que se aplica de manera constante.

En virtud del linforme de *Evaluación de los Centros Educativos Preuniversitarios de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña* (2011), como propuesta de intervención para la mejora generada por la Vicerrectora de Postgrado, Investigación y Asuntos Internacionales en 2011, en la que se revela la necesidad de socializar las necesidades de los estudiantes, asimismo, a partir de los resultados de Jornadas Pedagógicas llevadas a cabo durante el 2016-2021 y el Modelo Educativo de la Institución actual, se ha identificado la necesidad de fortalecer las habilidades académicas sobre organización del estudio para el aprendizaje, técnicas de estudio y aprendizaje, y, motivación hacia el estudio.

Con base en los planteamientos anteriores, surge la pregunta central que orienta esta investigación: ¿Cuáles serán los efectos del Modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana?

3.2. Objetivos de la Investigación

3.2.1. Objetivos General

Crear un Modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

3.2.2. Objetivos Específicos

- Indagar las características sociodemográficas de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.
- Diagnosticar las habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.
- Diseñar un modelo de intervención psicopedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

- Evaluar experimentalmente la capacidad del modelo de intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

3.2. Variables e Hipótesis de la Investigación

3.2.1. Variable Dependiente

3.2.1.1. Definición conceptual y operaciones de habilidades intelectuales y motivación.

Las habilidades intelectuales son definidas según el sustento teórico de esta investigación como la repetición de los modos de operar, asimismo, se refleja como una secuencia de acciones que permiten conformar una acción más general que se corresponde con la habilidad. Para ello, resulta importante poder desarrollar el análisis del sistema estructural con su adecuada orientación para poder sistematizar y consolidar las acciones como un nuevo conocimiento adquirido.

En este mismo orden de ideas, la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe como aquella que se determina por valores y se justifica en el aprendizaje, el cual se debe mostrar al estudiante para propiciar un mayor interés sobre lo que debe ser aprendido para que este sea significativo y constructivo. Es imprescindible mencionar que para el desarrollo del presente modelo de intervención las habilidades intelectuales que se buscan propiciar parten de estrategias para la organización del estudio y el aprendizaje, el empleo de técnicas para el estudio y el aprendizaje, y, por último, la motivación hacia el estudio y el aprendizaje.

3.2.2. Variables Independientes

3.2.2.1. Modelo de intervención psicopedagógico

Una de las variables más esenciales en esta investigación doctoral en la intervención psicopedagógica elaborada. Si bien es cierto, se parte de un pretest y al finalizar un posttest para poder comparar los logros obtenidos en la aplicación del programa. Es relevante destacar que este modelo de intervención psicopedagógico se centra en el propuesto por Álvarez, Riart y Biquerra (2010). De tal manera que, el contenido inmerso en el mismo

propone mejorar las habilidades intelectuales y la motivación en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo (República Dominicana).

Este modelo antes mencionado consta de las siguientes partes:

- Análisis del contexto
- Identificación de las necesidades
- Competencias y potencialidades
- Formulación de objetivos
- Planificación del programa

Una vez planificado se llevó a cabo como un diseño experimental, con actividades individuales y grupales distribuidas en 34 horas de las cuales 24 se realizan de manera presencial 4 horas académicas a la semana asignadas a la unidad de orientación. Dicho programa fue aplicado durante 6 semanas para poder cumplir con la carga de horas presenciales del mismo. Dicho programa se centra en el diagnóstico de habilidades académicas, la evaluación del potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas y favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo.

Los contenidos que se desarrollan en el programa de intervención psicopedagógica tienen como estructura III unidades las cuáles se describen a continuación:

Unidad I: Organización para el estudio y el aprendizaje:

- Sesión 1: Planificación de las sesiones de estudio.
- Sesión 2: Distribución del tiempo.
- Sesión 3: Preparación para los exámenes.

Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje

- Sesión 1: Subrayado.
- Sesión 2: Toma de notas y apuntes.
- Sesión 3: Identificación de la idea principal.
- Sesión 4: Esquema.
- Sesión 5: Resumen.

- Sesión 6: Mapas conceptuales.
- Sesión 7: Mapas mentales.

Unidad III: Motivación hacia el estudio y el aprendizaje.

- Sesión 1: Actitud en clases.
- Sesión 2: Actitud hacia el estudio.

Para el desarrollo de las actividades descritas se emplearon un conjunto de estrategias centradas en motivar al estudiante a su desarrollo, entre estas se pueden mencionar: actividades grupales de integración, lecturas reflexivas, ejercicios impresos, lluvia de ideas. Dichas especificaciones se presentan en el modelo de intervención psicopedagógico. Cabe destacar que, dicho estudio cuenta con un grupo de control y un grupo experimental con características similares para fines de su evaluación.

3.3.2.2. Variables Sociodemográficas

Uno de los objetivos de la investigación se centra en evaluar el potencial predictivo que poseen las variables sociodemográficas sobre las habilidades intelectuales. En este sentido, las variables sociodemográficas de estudio son edad, género, modalidad de estudio y carrera que desea estudiar.

3.3. Operacionalización de las Variables

La operacionalización de variables se basa según Bauce, Córdova y Ávila (2018), en un proceso que permite sistematizar y facilitar la observación de las variables a medir siendo considerado un paso necesario para llevar a feliz término la investigación.

Cuadro 8. Operacionalización de variables.

Objetivo de la Investigación	Variable	Dimensión	Indicador
Indagar las características	Características sociodemográficas	Características personales	Edad
			Sexo

sociodemográficas de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.		Características de estudio	Modalidad de estudio
			Carrera que desea estudiar
Diagnosticar las habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.	Habilidades intelectuales	Organización para el estudio y el aprendizaje	Planificación de las sesiones
			Distribución del tiempo
			Preparación para los exámenes
		Empleo de técnicas de estudio y aprendizaje	Subrayado
			Toma de notas y apuntes
			Identificación de la idea principal
			Esquema
			Resumen
		Motivación hacia el estudio y el aprendizaje	Mapas conceptuales
			Mapas mentales
			Actitud en las clases
			Actitud en los estudios.

3.4. Hipótesis de la Investigación

Para dar cumplimiento al objetivo general centrado en crear un modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los

estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, se debe cumplir con los objetivos de carácter exploratorio segundo y tercero que deben comprobarse y aplicarse un conjunto de estadísticas, lo que permite la generación de expectativas sobre los resultados que estas pueden arrojar. A continuación, se formulan la hipótesis y sub-hipótesis de la investigación.

1. Las variables sociodemográficas, tales como el sexo, la edad, modalidad de estudio y carrera que desea estudiar predicen las habilidades académicas de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.
 - 1.1. Se comprueba la capacidad predictiva de las características sociodemográficas sobre las habilidades académicas de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.
 - 1.1.1. El sexo predecirá las habilidades académicas.
 - 1.1.2. La edad predecirá las habilidades académicas.
 - 1.1.3. La modalidad de estudio predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente.
 - 1.1.4. La carrera que desea estudiar predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente.
2. La capacidad del Modelo de Intervención desarrolla habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.
 - 2.1. La puntuación total en habilidades intelectuales del grupo experimental se elevará sobre la del grupo de control en el pos test, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest. De allí se desprenden las siguientes subhipótesis.
 - 2.1.1. Se comprueba un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación del grupo experimental en organización del estudio y del aprendizaje se eleva sobre la del grupo de control en el pos test, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.
 - 2.1.2. Se comprueba un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la

puntuación del grupo experimental en empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje se elevará sobre la del grupo de control en el pos test, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.

- 2.1.3. Se comprueba un efecto debido a la interacción entre el momento de medida (pretest y postest) y el grupo (experimental y control), de tal forma que la puntuación del grupo experimental en el desarrollo de habilidades de motivación hacia el estudio y el aprendizaje se elevará sobre la del grupo de control en el postest, siendo equivalentes las puntuaciones de ambos grupos en el pretest.

3.5. Método de la Investigación

El método de investigación en el que se sustenta esta investigación es hipotético deductivo el cual se refiere según Farji-Brener (2003) y Gotelli y Ellison (2004), como aquel que permite conocer un fenómeno, proponer diversas hipótesis, deducir los resultados para cada hipótesis, comprobar las predicciones y contrastarla con las observaciones, por último, permite descartar las hipótesis que no son comprobadas mediante los datos.

3.6. Tipo de Investigación

Esta investigación se considera de tipo evaluativa por tratarse según Mejía (2017), de un proceso riguroso y sistematizado en el proceso de recolección de la información de tal manera que conlleve a la toma de decisiones sobre un programa o modelo educativo. Asimismo, este tipo de investigación permite desarrollar programas llevados a cabo mediante la acción para que puedan ser evaluados. En este sentido, la investigación evaluativa permite conocer la eficacia de un programa o modelo a través de la valoración de sus resultados. En esta investigación se busca valorar el modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

3.7. Diseño de Investigación

El diseño de investigación con la cual se identifica la investigación aplicada es el diseño cuasi experimental, el cual es conocido por Balluerka y Vergara (2002), como aquel que permite comprobar el efecto de programas de intervención social o educativa. Asimismo,

para estos autores, este diseño de investigación se deriva del paradigma experimental centrado en estudios empíricos que no implican asignación aleatoria de unidades de análisis. De tal manera que, permite establecer relaciones entre variables independientes y variables dependientes, tal como se ha planteado.

En este mismo orden de ideas, según Nieto y Rodríguez (2010), el diseño de tipo cuasi experimental que se emplea en esta investigación corresponde a la categoría de grupos no equivalentes por tratarse de grupo único pretest y posttest a evaluar. Dicha categoría se recomienda usar en el ámbito educativo que buscan analizar relaciones de causalidad y puede manipular variables independientes.

3.8. Población y muestra

La población o universo se describe según Bernal (2006), como el conjunto de unidades a las que se dirige la investigación, asimismo, se considera que esta tiende a tener características similares que la permiten concebirse como universo de estudio o unidad de análisis. En este mismo orden de ideas, Fuentelsaz, Icart y Pulpón (2006), señalan que este tipo de sujetos poseen ciertas propiedades que lo caracterizan como población de estudio, y, que a su vez esta puede ser conocida como población finita si se conoce la cantidad o número de sujetos que la integran, o, por otro lado, población infinita si se desconoce la cantidad de sujetos que la conforman.

En esta investigación la población de estudio está integrada por los estudiantes del año escolar 2021-2022, los cuales se conforman por 82 estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en el Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), entidad acreditada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), creada por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), en Santo Domingo, República Dominicana.

Cuadro 9. Población de estudio. Colegio UNPHU SD.

Modalidad de Estudio	Cantidad de Estudiantes
Turismo	29
Informática	30
Académico	23

3.8.1. Muestra

Con relación a la muestra esta se definen según Fuentelsaz, Icart y Pulpón (2006), como un subconjunto de la población a la cual se le aplicarán los instrumentos de recolección de la información. En esta investigación el tipo de muestreo aplicado es el probabilístico al azar ya que toda la población cumple con las características mínimas necesarias para el estudio. Asimismo, se identifica como aleatorio estratificado por tratarse de un subconjunto que posee una selección de sujetos de cada estrato o característica al azar. La muestra de estudio se caracteriza por:

- Edad: Tiempo de vida de las personas. En este modelo de intervención las edades comprendidas de los estudiantes poseen 5 categorías que va desde 14 años hasta los 18 años.
- Sexo: Es la representación masculina o femenina del estudiante. En este modelo de intervención se posee 37 estudiantes sexo femenino, 28 sexo masculino.
- Modalidad de estudio: corresponde al área en la que se desenvuelven los estudios del estudiante. En este modelo de intervención se parte de tres modalidades como lo son sexto informática, sexto académico y sexto servicios turísticos.
- Carrera que desea estudiar: es la proyección que poseen los estudiantes en función a la carrera profesional que desean desarrollar entre las que se mencionaron: Derecho, Ingeniería en Sistemas, Arquitectura, Informática, Medicina, Veterinaria, Odontología, Ingeniería Minera, Ingeniería Química, Diseño de Interiores, Fashion design- Fashion communication and marketing, Contabilidad, Economía, Dirección de Empresas, Administración de Empresas, Administración Hotelera, Ingeniería Automotriz, Diseño Gráfico, Desarrollo de Software, Negocios Internacionales, Azafata y Mecatrónica.

En este sentido, la muestra quedó conformada por 65 estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en el Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), cursantes de las modalidades de estudio Informática, Turismo y Académico. De tal manera que, el grupo experimental quedó conformado por 33 estudiantes y el grupo control por 32 estudiantes.

Cuadro 10. Distribución de la muestra por modalidad de estudio.

Modalidad de estudio	Grupo Control	%	Grupo Experimental	%
Sexto Informática	3	9,4	12	36,4
Sexto Servicios Turísticos	17	53,1	10	30,3
Sexto Académico	12	37,5	11	33,3
Total	32	100	33	100

En el cuadro 10 puede evidenciarse los resultados obtenidos sobre la modalidad de estudio que poseen los estudiantes en los dos grupos, tanto el experimental como el de control. Dicha información fue recabada mediante el instrumento elaborado. Otro tipo de información recabada fue el sexo, la edad, y la carrera que desean estudiar.

Cuadro 11. Distribución de la muestra según la edad.

Edad	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
14	1	3,1	-	-
15	1	3,1	1	3,0
16	10	31,3	9	27,3
17	19	59,4	18	54,5
18	1	3,1	5	15,2
	32	100	33	100

Según lo expuesto en el cuadro 11 la media de edad de la muestra es de 16,69 para los grupos control y experimental. Mientras que, lo relacionado con el sexo de la muestra se describe de la siguiente manera, para el grupo control se posee una muestra de sexo femenino correspondiente al 62,5%, y el sexo masculino representa el 37,5%, mientras que para el grupo experimental se posee una muestra de sexo femenino correspondiente al 51,5% y una muestra de sexo masculino correspondiente al 48,5%.

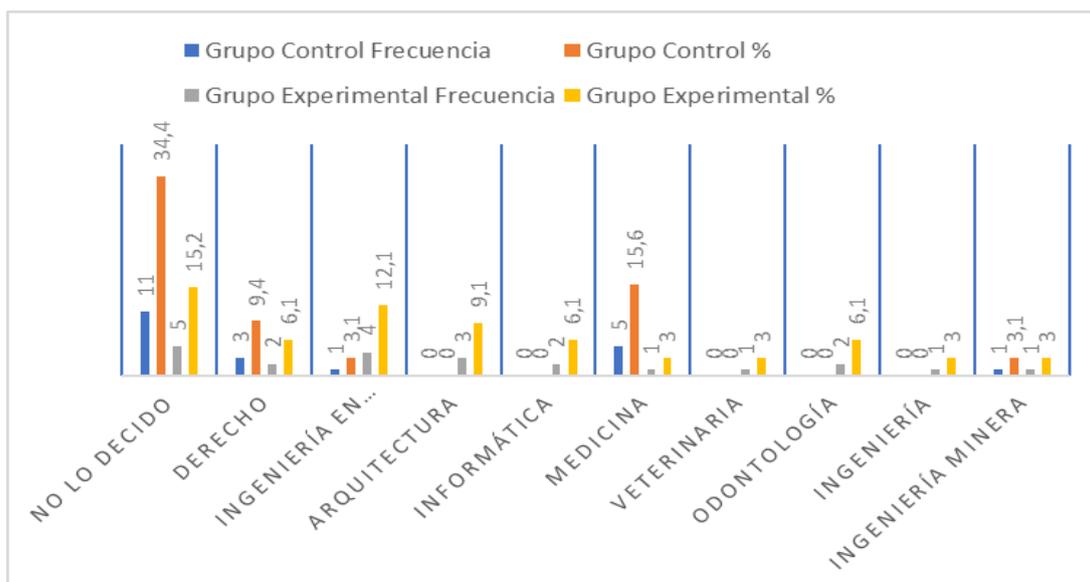


Figura 12. Distribución de la muestra según la carrera que desean estudiar.

Ahora bien, para en la figura 12 se posee la relación en cuanto a la carrera que desea estudiar la muestra, en este sentido, para el grupo control las carreras que se desean estudiar son ingeniería de sistemas, Ingeniería Minera, Diseño de Interiores, Administración de Empresas y Mecatrónica representando cada una el 3,1%, asimismo esta muestra también desea estudiar carreras como Ingeniería Automotriz, Diseño Gráfico, Administración Hotelera, Negocios Internacionales representando cada una el 6,3%, para la carrera de Derecho existe una representación del 9,4%, medicina representado por el 15,6%, mientras que el 34,4% no lo decide aún.

Para el grupo experimental la muestra desea estudiar carreras como Medicina, Veterinaria, Ingeniería, Ingeniería Minera, Ingeniería Química, Diseño de Interiores, Fashion design- Fashion communication and marketing, Contabilidad, Economía, Dirección de Empresas, Administración de Empresas, Ingeniería Automotriz, Diseño Gráfico, Desarrollo de Software y Azafata cada una representando el 3,0%, carreras como Derecho, Informática y Odontología representando cada una 6,1%, Arquitectura con el 9,1%, Ingeniería en sistemas 12,1%, y el 15,2% no lo decide aún.

3.9. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La técnica de recolección de información aplicada en esta investigación es la encuesta, la cual se define según López y Fachelli (2015), como aquella que posee la finalidad de obtener

de manera sistemática información sobre una problemática de investigación previamente construida. Por su parte, Casas, Repullo y Donado (2002), señala que esta técnica permite las aplicaciones masivas con grandes resultados obtenidos de comunidades enteras.

Dicha recogida de información se realiza mediante el instrumento cuestionario el cual se basa en la obtención de datos de medición mediante un cuadro de registro aplicada a la muestra objeto de estudio. Cabe resaltar que, una de las características esenciales del cuestionario es el anonimato. En esta investigación se utilizó el instrumento Escala de Habilidades Académicas en estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en el colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU).

Dicho instrumento está conformado en dos partes, la primera centrada en caracterizar la muestra a partir de aspectos como edad, sexo, modalidad de estudio y carrera que desea estudiar. La segunda parte se basa en una escala tipo Likert con tres dimensiones, 12 indicadores, 40 ítems para medir las habilidades académicas. Entre las cinco opciones de respuesta que se poseen se tiene: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Con Frecuencia (CF), Algunas Veces (AV) o Nunca (N), con puntuaciones que van desde 5 a 1 en el mismo orden descrito. Dicho cuestionario fue elaborado por Fernández (2012), con una puntuación máxima de 200 puntos y la mínima de 40 puntos.

3.10. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

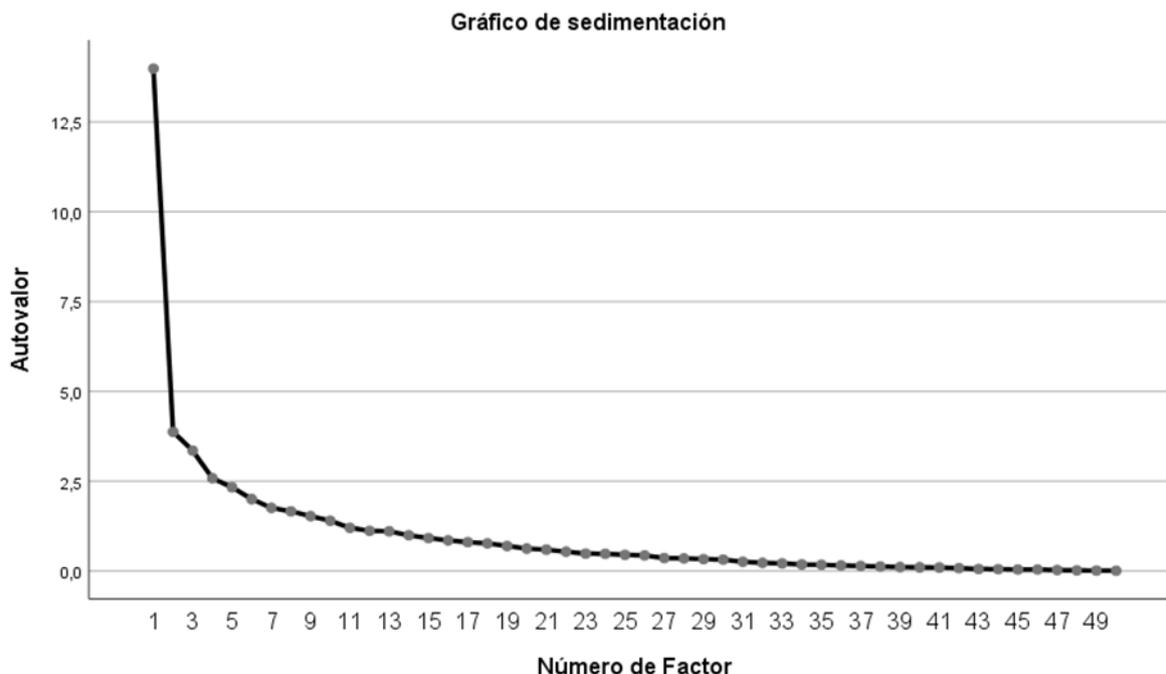
La validez y la confiabilidad de un instrumento es un requisito esencial en una investigación cuantitativa, por su parte Posso y Lorenzo (2020), consideran que esta debe explicar y sustentar que la investigación sea científica y determine lo que está estudiando, asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que la validez se basa en el grado de medición que posee las variables en un instrumento. De tal manera que, debe haber correspondencia entre los ítems, las variables, las dimensiones y los objetivos de la investigación.

En este mismo orden de ideas, Corral (2008), sostiene que la validez también busca relacionar los ítems con el contenido, por lo que debe haber una coherencia en cuánto al rasgo que se quiere medir. Con relación a lo expuesto, el instrumento denominado Escala de Habilidades Académicas aplicado a estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en el colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), fue validado según Fernández (2012) por 7 expertos en el área de orientación y metodología

de la investigación para el constructo y contenido en el que se tomó en cuenta la pertinencia de los ítems con las variables, dimensión, indicador y redacción, Asimismo, Fernández (2012), aplicó dicho instrumento a una población piloto y a una población de estudiantes universitarios, por lo cual es relevante mencionar que se tomó en cuenta el análisis factorial para su validación en República Dominicana. (Instrumento en Anexos).

Dicho instrumento fue aplicado a 65 estudiantes a partir de las validaciones de expertos previamente realizadas en estudios por Fernández (2012), a estudiantes de grado sexto del Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU). De tal manera que, la confiabilidad del instrumento mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach aplicado al instrumento por Fernández (2012), mediante el Paquete Estadístico SPSS generó un índice de confiabilidad de 0,86 indicando que dicho instrumento fue confiable en su investigación. Asimismo, al ser aplicado en el contexto de estudio de República Dominicana generó un alfa de Cronbach de 0,934 dando a conocer un índice de confiabilidad para el contexto de estudio muy alto.

Según lo obtenido en el análisis factorial exploratorio para la validación del instrumento la estructura subyacente a los ítems de un test se corresponde con trece factores, mediante un método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y de rotación normalización oblimin con Kaiser para autovalores mayor a 1. Estos exponen un 75,787% de la varianza total explicada. El resultado de KMO fue de 0,559 por lo que se deben tomar medidas correctivas y el nivel de significación fue $p < 0.000$ según la prueba de Bartlett, por lo que el análisis factorial fue apropiado. No obstante, el modelo se considera estable en este contexto el cual no es el original para el cual se creó.



Gráfica 1. Análisis Factorial Exploratorio.

3.11. Procedimiento de la investigación

Primordialmente, se parte de elegir el contexto de estudio para poder tener acceso al reconocimiento de las problemáticas existentes en el área de orientación educativa. Se determina que existen en la institución la necesidad de aplicar un modelo de intervención que promueva el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, así como también mejore significativamente su motivación al estudio. Seguidamente, se procedió a hacer una revisión o estado del arte sobre los diversos instrumentos y cuestionarios aplicables al área de las habilidades académicas o intelectuales que pueda ser usado en el proceso de recolección de información partiendo de un sustento metodológico y confiable para un modelo de intervención.

Una vez determinado el instrumento a utilizar mediante el debido seguimiento de los asesores se procede a estructurar el cuadro de operacionalización de variables tomando en cuenta que el entre las variables sociodemográficas del instrumento principal se cambiaron los indicadores adaptando los mismos a la realidad objeto de estudio. Una vez delimitada la población de estudio se procedió a dividir los grupos al azar en grupo control y grupo experimental para poder aplicar el instrumento pretest para poder conocer la realidad de

estudio y crear el modelo de intervención psicopedagógico. Una vez aplicado se realizó el debido análisis descriptivo mediante el software de análisis cuantitativo SPSS.

Dicho modelo de intervención psicopedagógico se aplicó durante 34 horas de las cuales 24 se realizaron de manera presencial en 4 horas académicas a la semana asignadas a la Unidad de Orientación en 6 semanas. Una vez culminado se aplicó el pos test al grupo experimental y el grupo control para poder dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

3.12. Procesamiento de los datos

Una vez obtenidos los datos se procede a dar respuesta a los objetivos planteados, para ello se recurrió al Software de Análisis Estadístico SPSS 25 para poder ordenar, sistematizar y analizar los datos. En el mismo se identificaron las variables para un total de 104 variables tomando en cuenta los datos referentes a la información sociodemográfica, las variables del pretest y las del pos test.

Seguidamente, se toma en cuenta el baremo desarrollado por Fernández (2012), sobre la escala de Habilidades Académicas para poder ubicar las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos de estudio en función a su habilidad. Dicho baremo se conforma por cinco categorías tales como Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy Alto. Asimismo, el rango varía entre una puntuación de 1 a 5 en el mismo orden descrito (ver tabla 1).

Tabla 1. Baremo análisis de promedio de la Escala de Habilidades Académicas.

Categorías	Rango
Muy bajo	$1,00 \leq 1,80$
Bajo	$1,80 \leq 2,60$
Medio	$2,60 \leq 3,40$
Alto	$3,40 \leq 4,20$
Muy Alto	$4,20 \leq 5,00$

Una vez sistematizados los datos obtenidos se procedió a realizar el análisis de estadística descriptiva para poder obtener las tablas que resumen los promedios obtenidos

en cada indicador, dimensión y variable, asimismo, poder visualizar mediante la representación gráfica dichas tablas. Con relación a la potencialidad predictiva entre las variables sociodemográfica y las habilidades académicas se desarrollaron análisis estadísticos como la correlación mediante Pearson.

En este mismo orden de ideas, en la segunda aplicación del instrumento correspondiente al posttest se generaron tablas estadísticas descriptivas para posteriormente realizar la debida comparación mediante la estadística inferencial la cual permite generar predicciones asociadas a un fenómeno.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

En la aplicación de pretest mediante el instrumento *Escala de Habilidades Académicas* se obtuvieron resultados que permiten diagnosticar las habilidades académicas en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo en educación secundaria del colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU). De esta manera, se presentan los datos mediante tablas y gráficos de modo que se pueda facilitar su interpretación. Se debe tomar en cuenta que dicho instrumento parte de tres dimensiones y cada una de ellas posee sus indicadores.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento considerando las medias para cada indicador tomando en cuenta para su lectura el baremo del instrumento elaborado por Fernández (2012). Asimismo, es relevante mencionar que los resultados obtenidos reflejan la participación del grupo control y el grupo experimental. A continuación, se presentan los resultados para la dimensión Organización del Estudio la cual consta de 16 ítems distribuidos en los indicadores planificación de sesiones, distribución del tiempo y preparación para exámenes.

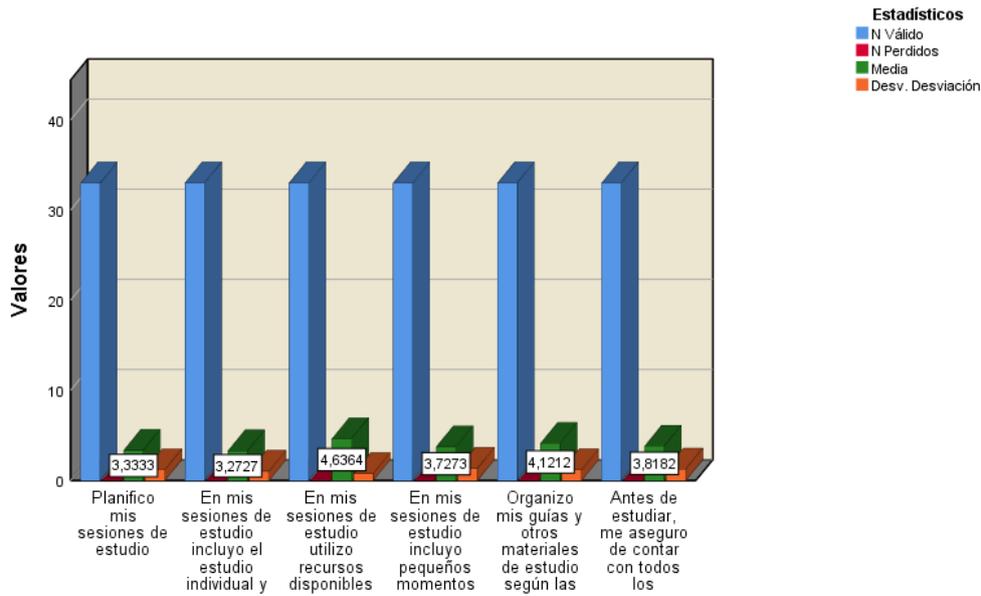


Gráfico 2. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio Grupo Experimental

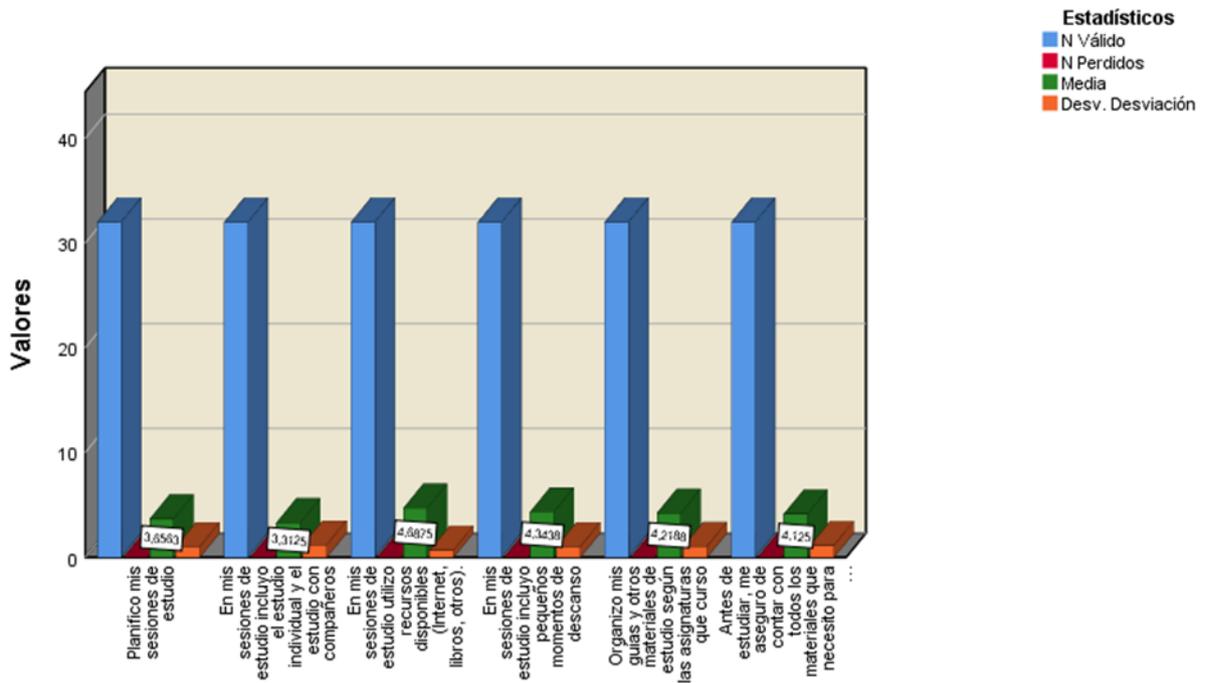


Gráfico 3. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio Grupo Control

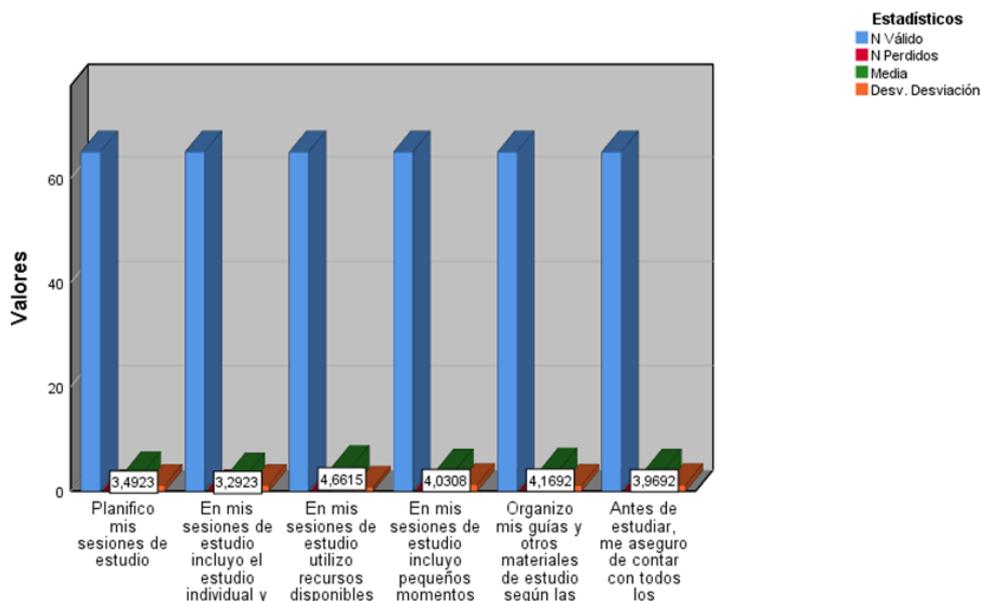


Gráfico 4. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Planificación de las sesiones de estudio. Muestra completa.

Tabla 2. Resultados Indicador Planificación de las sesiones de estudio. Pretest

Ítems	Grupo Experimental			Grupo Control			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
1	3,33	1,164	Medio	3,66	1,004	Alto	3,49	1,091	Alto
2	3,27	1,008	Medio	3,31	1,176	Medio	3,29	1,086	Medio
3	4,64	0,742	Muy Alto	4,69	0,644	Muy Alto	4,66	0,691	Muy Alto
4	3,73	1,329	Alto	4,34	1,004	Muy Alto	4,03	1,212	Alto
5	4,12	1,166	Alto	4,22	1,039	Muy Alto	4,17	1,098	Alto
6	3,82	1,261	Alto	4,13	1,100	Alto	3,97	1,185	Alto
Total	3,81	1,112	Alto	4,05	0,994	Alto	3,94	1,060	Alto

En la tabla 2 se muestran los valores de media y desviación estándar obtenida en los grupos de control, grupo experimental y muestra total en función a los seis ítems correspondientes al indicador Planificación de las sesiones de estudio de la Dimensión Organización del estudio, pretest. De manera general y en función al baremo realizado por Fernández (2012), para mediar las habilidades académicas en los estudiantes se tiene que en

el ítem 2 se posee una categoría media la cual se refiere a “en mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros” en la que se obtuvo una media de 3,29. Mientras que en los ítems 1, 4, 5 y 6 la muestra completa arroja una categoría alta y en el ítem 3 la categoría es muy alta. De tal manera que, para el indicador planificación de las sesiones de estudio en la muestra total la media obtenida es de 3,94 con una categoría alta.

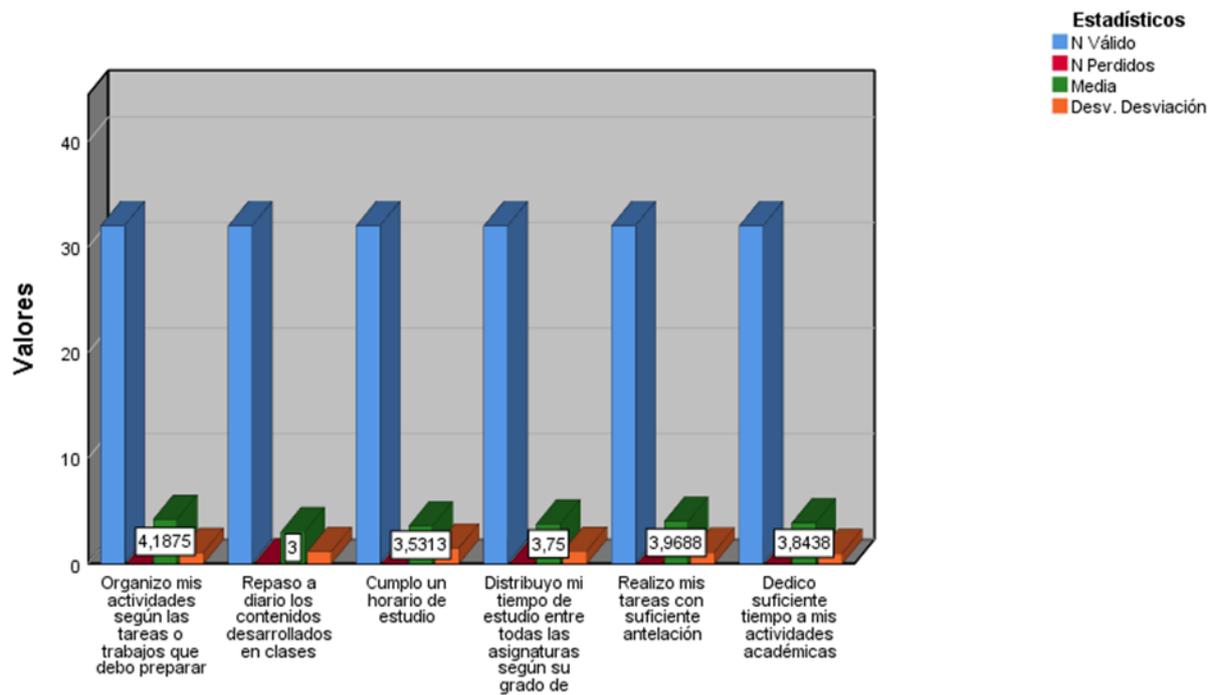


Gráfico 5. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Grupo Control.

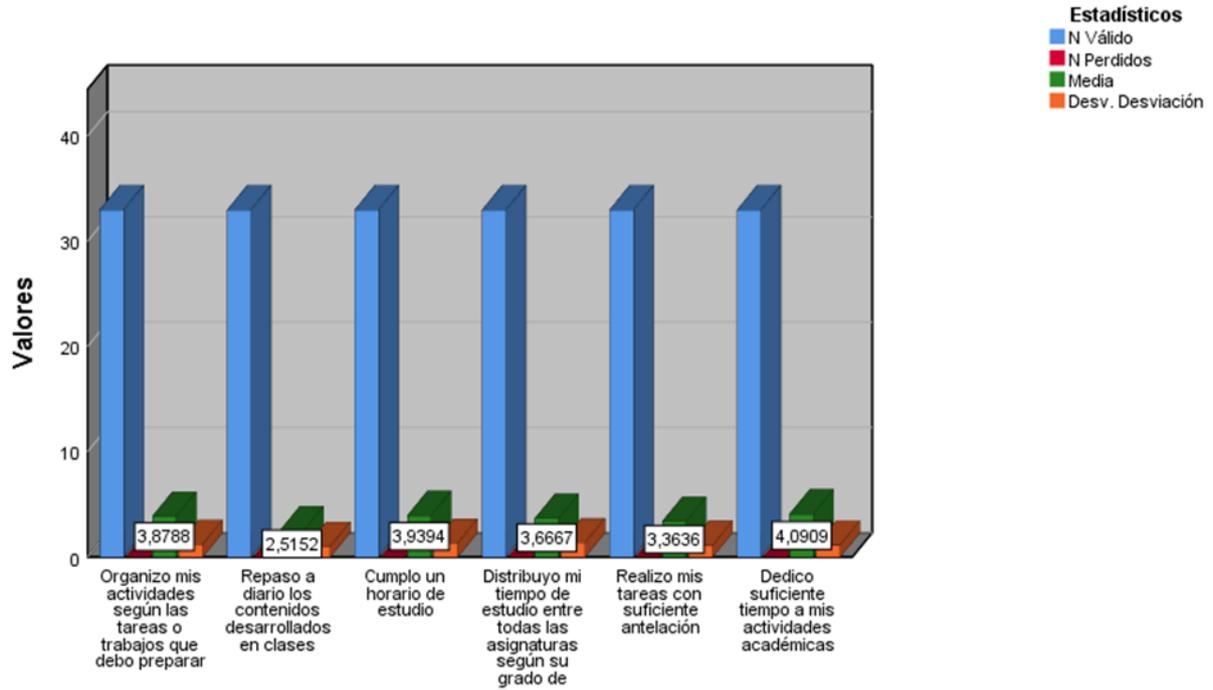


Gráfico 6. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Grupo Experimental

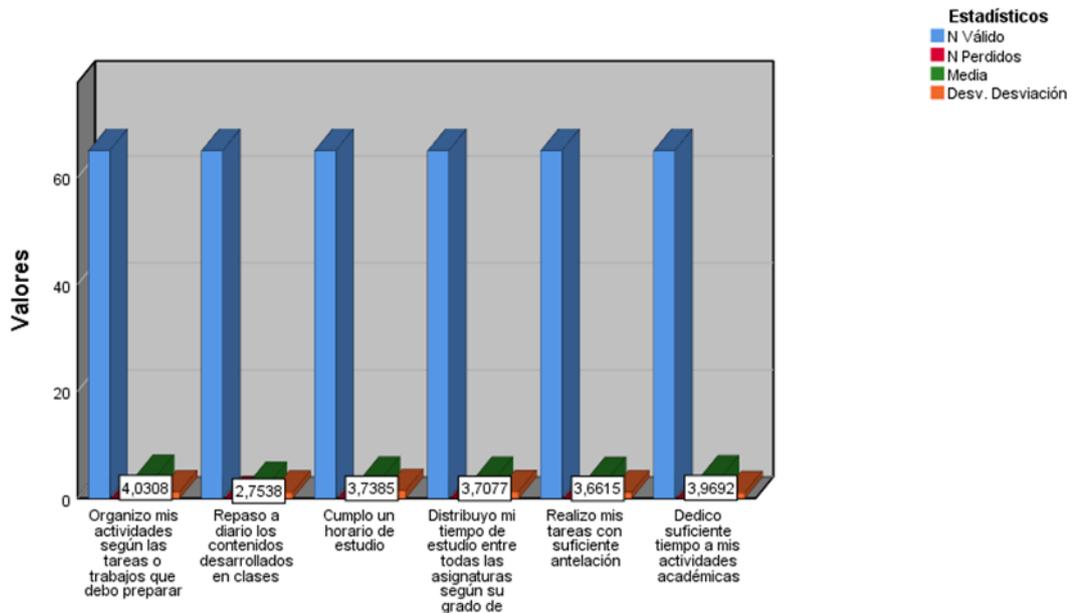


Gráfico 7. Dimensión Organización del Estudio: Indicador Distribución del Tiempo. Muestra Completa

Tabla 3. Resultados Indicador Distribución del tiempo. Pretest

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
7	4,19	1,030	Alto	3,88	1,193	Alto	4,03	1,118	Alto
8	3,00	1,107	Medio	2,52	1,004	Bajo	2,75	1,076	Medio
9	3,53	1,459	Alto	3,94	1,298	Alto	3,74	1,384	Alto
10	3,75	1,164	Alto	3,67	1,339	Alto	3,71	1,247	Alto
11	3,97	1,062	Alto	3,36	1,084	Medio	3,66	1,108	Alto
12	3,84	0,920	Alto	4,09	1,100	Alto	3,97	1,015	Alto
Total	3,71	1,123	Alto	3,57	1,170	Alto	3,64	1,158	Alto

Como puede evidenciarse en la tabla 3 se pudo corroborar que la muestra de estudio para la dimensión organización del estudio en su indicador distribución del tiempo en su ítem 8 relacionado con el repaso a diario de los contenidos desarrollados en clase posee en la muestra de estudio una categoría media con una media correspondiente para la muestra total de 2,75 muy cercano a clasificarse como una categoría baja. Asimismo, se pudo corroborar que para el indicador en general conformado por los 6 ítems del 7 al 12 la categoría es alta con una media de 3,64 cercana a la categoría media.

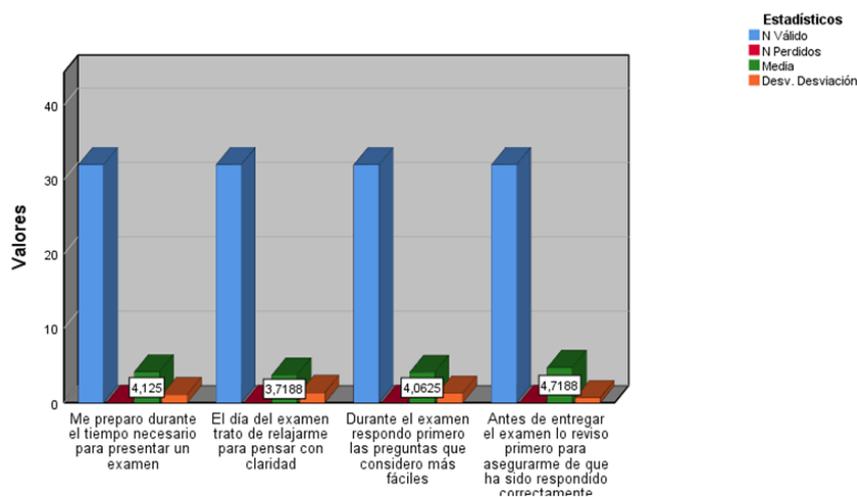


Gráfico 8. Dimensión Organización del Estudio: Preparación para los exámenes. Grupo Control.

13	4,13	1,070	Alto	3,33	1,216	Medio	3,72	1,206	Alto
14	3,72	1,350	Alto	3,33	1,384	Medio	3,52	1,371	Alto
15	4,06	1,243	Alto	4,12	1,139	Alto	4,09	1,182	Alto
16	4,72	0,634	Muy Alto	4,64	0,699	Muy Alto	4,68	0,664	Muy Alto
Total	4,15	1,074	Alto	3,11	1,110	Medio	4,00	1,106	Alto

En la tabla 4 se puede evidenciar los resultados obtenidos al pretest realizado al grupo de control, grupo experimental y muestra total, en el que se puede interpretar que para la dimensión organización del estudio en el indicador preparación para los exámenes en el ítem 14 relacionado con la relajación que debe tener el estudiante al momento del examen en el cual posee la habilidad ubicada en la categoría Alto con más tendencia a ser Media. En este mismo orden de ideas, se pudo reconocer según el pretest aplicado que la muestra total posee una categoría Alto para el indicador preparación para los exámenes con una media de 4,00. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en todos los indicadores de la dimensión organización del estudio.

Tabla 5. Resultados Obtenidos Dimensión Organización del Estudio

Indicadores	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
Planificación de las sesiones de estudio	3,81	1,112	Alto	4,05	0,994	Alto	3,94	1,060	Alto
Distribución del tiempo	3,71	1,123	Alto	3,57	1,170	Alto	3,64	1,158	Alto
Preparación para los exámenes	4,15	1,074	Alto	3,11	1,110	Medio	4,00	1,106	Alto
Promedio de la dimensión	3,89	1,103	Alto	3,57	1,093	Alto	3,86	1,108	Alto

En la tabla 5 se puede evidenciar los resultados obtenidos en la Dimensión de las habilidades académicas para la organización del estudio, la misma se comprende de los indicadores planificación de las sesiones de estudio, distribución del tiempo y preparación de los exámenes. Según las medias obtenidas en cada uno de estos indicadores se pudo conocer que para la muestra total se posee una media promedio de la dimensión de 3,88 ubicando la

categoría según el baremo desarrollado por Fernández (2012), como Alto. No obstante, en el indicador distribución del tiempo se obtuvo la media más baja teniendo como resultado un valor de 3,64 y una desviación estándar de 1,158, de tal manera que, existe una tendencia a ubicar dicho indicador en la categoría media.

Otro aspecto a resaltar es la media obtenida en el indicador preparación de los exámenes por el grupo experimental la cual fue de 3,11 ubicando la categoría como media. En este sentido, existe una dispersión en los datos obtenidos. A continuación, se presenta un gráfico en el que se puede evidenciar de mejor manera lo descrito.

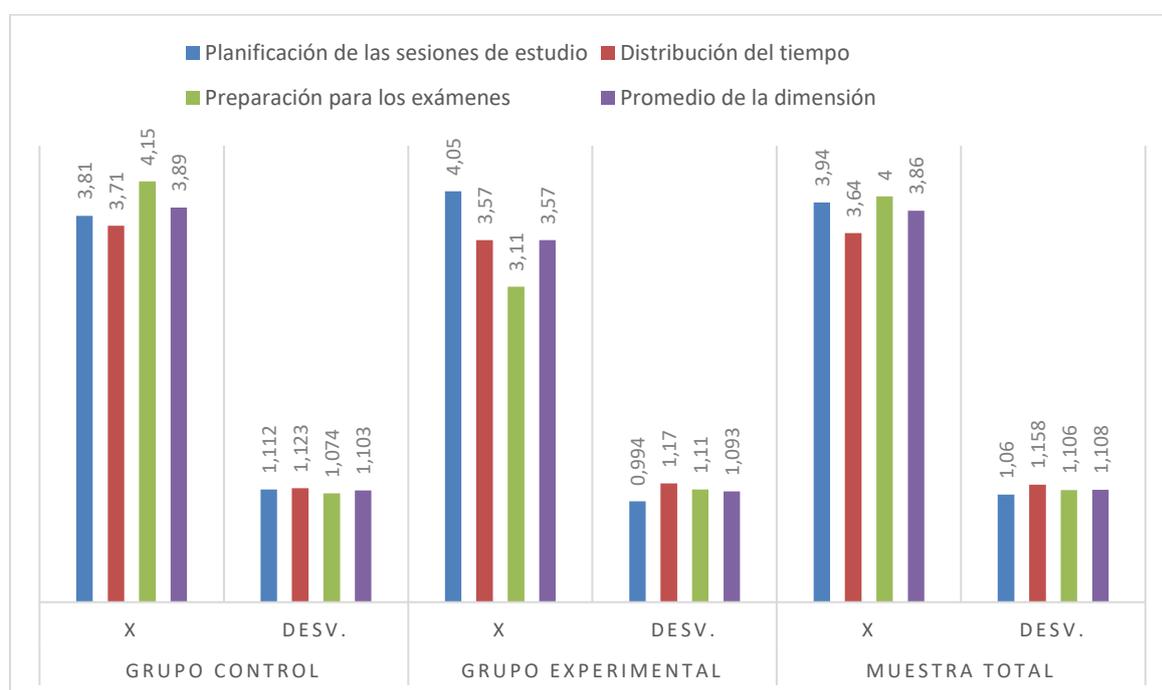


Gráfico 11. Resultados Obtenidos Dimensión Organización del Estudio

Tal cual como se puede evidenciar el gráfico, existen diferencias en cuanto al grupo de control y experimental en los indicadores centrados en la preparación de los exámenes, mientras que los demás indicadores presentan una cercanía en sus resultados de media. Es relevante destacar que la T de student para los 16 ítems en función al género se pudo identificar diferencias significativas en el ítem 1 relacionado con la planificación de las sesiones de estudio con un valor menor a 0,05, no obstante, en el resto de los ítems no hubo diferencias significativas en la media obtenida entre hombres y mujeres.

Seguidamente se presenta la Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje en la que se corresponden 14 ítems distribuidos en 7 indicadores. El primer indicador a

interpretar es la técnica del subrayado los cuales se evalúan en los ítems 17 y 18 del instrumento Escala de Habilidades Académicas desarrollado por Fernández (2012).

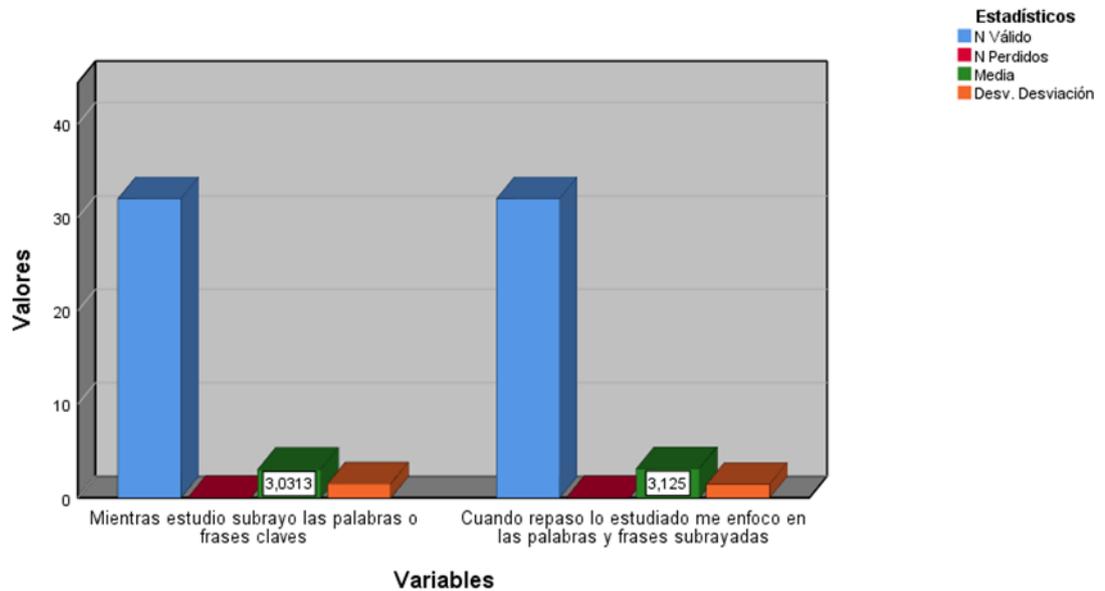


Gráfico 12. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Grupo Control

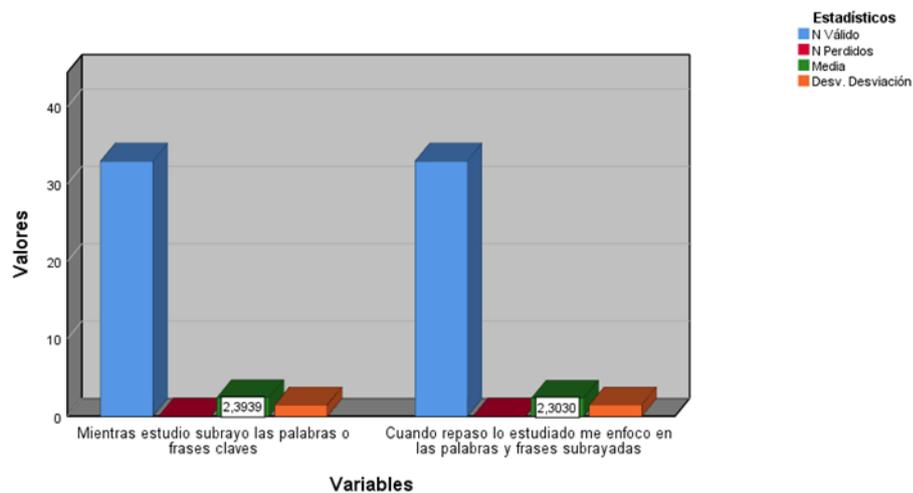


Gráfico 13. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Grupo Experimental

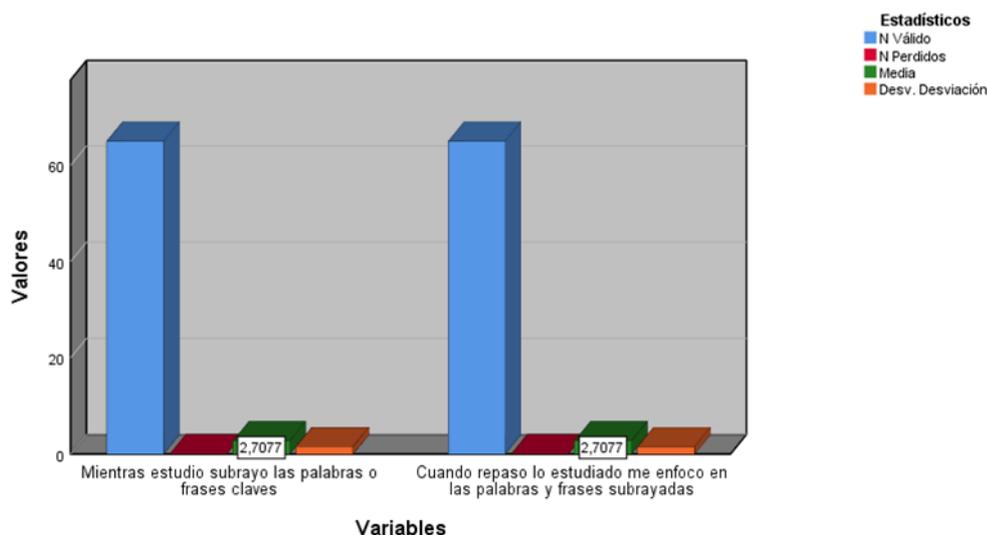


Gráfico 14. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado. Muestra Total

Tabla 6. Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Subrayado.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
17	3,03	1,492	Medio	2,39	1,478	Bajo	2,71	1,508	Medio
18	3,13	1,408	Medio	2,30	1,468	Bajo	2,71	1,487	Medio
Total	3,08	1,450	Medio	2,35	1,473	Bajo	2,71	1,498	Medio

En la tabla 6 se puede evidenciar los resultados obtenidos en el indicador subrayado correspondiente a la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje. En el mismo se reflejan las medias obtenidas para el ítem 17 y 18. Se puede añadir que para el grupo experimental las medias obtenidas se ubican en la categoría de una habilidad académica baja con un total de 2,35 y una desviación estándar de 1,473. No obstante, para la muestra total la dimensión posee una media de 2,71 ubicándose en la categoría media según las habilidades académicas del subrayado en los estudiantes.

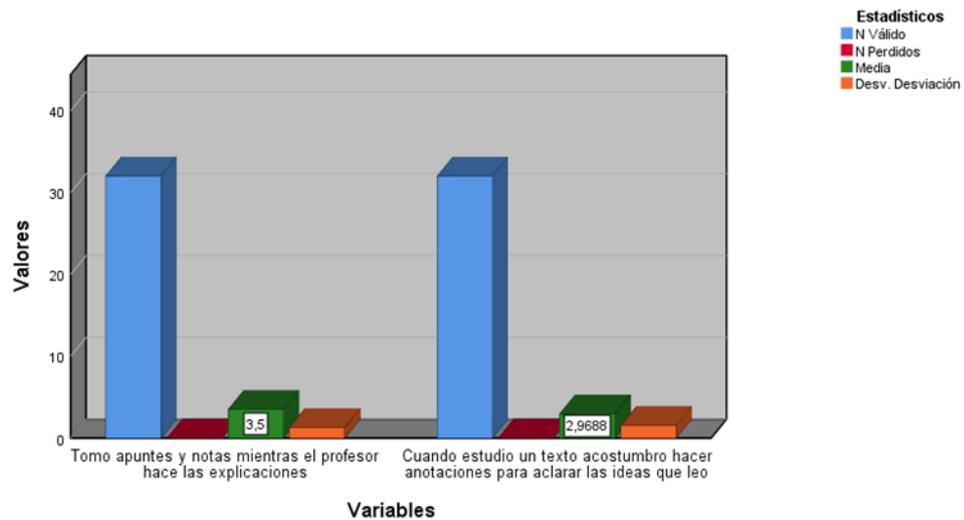


Gráfico 15. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Grupo Control.

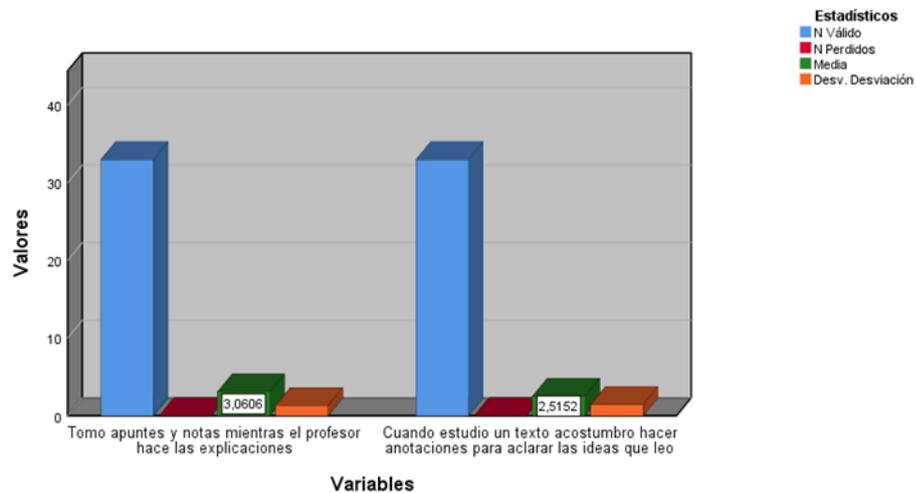


Gráfico 16. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Grupo Experimental.

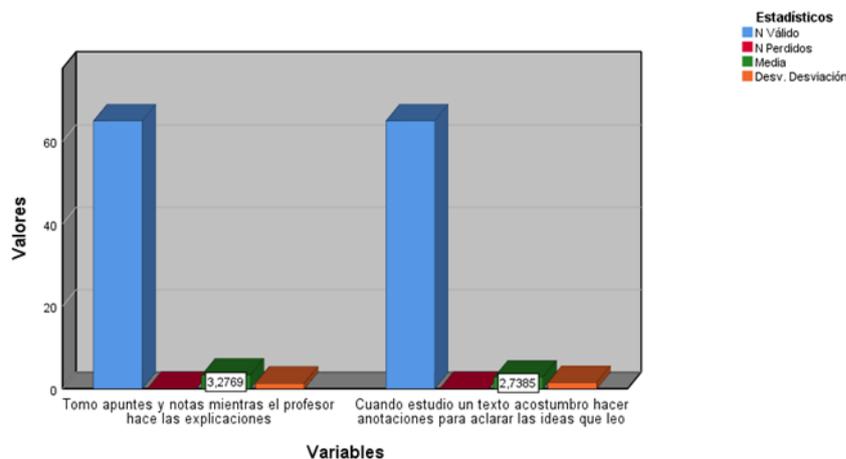


Gráfico 17. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de nota y apuntes. Muestra Total.

Tabla 7. Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Toma de Nota y Apuntes

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
19	3,50	1,270	Alto	3,06	1,298	Medio	3,28	1,293	Medio
20	2,97	1,534	Medio	2,52	1,439	Bajo	2,74	1,492	Medio
Total	3,23	1,402	Medio	2,79	1,368	Medio	3,01	1.392	Medio

En la tabla 7 se evidencian los resultados obtenidos en la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje en el indicador toma de nota y apuntes en los que se obtuvo una media total para la muestra de 3,01 indicando que esta habilidad académica es media en los estudiantes, asimismo, es relevante mencionar que en el ítem 20 referente a acostumbrar que cuando se estudia un texto se hacen anotaciones para aclarar las ideas las respuestas obtenidas en el grupo experimental generan una media de 2,74 identificándose que la habilidad académica de toma de notas y apuntes en este grupo de estudiantes es baja. Seguidamente, se presenta el indicador relacionado con la identificación de la idea principal.

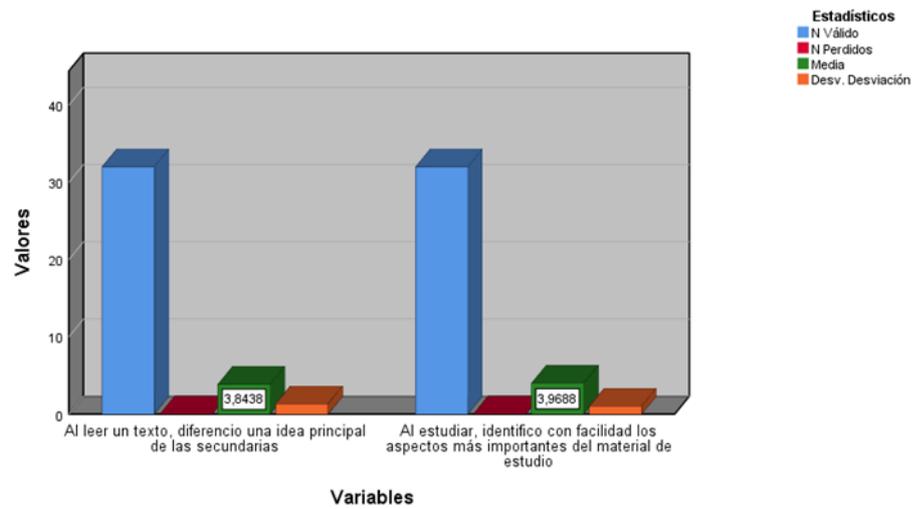


Gráfico 18. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Grupo Control.

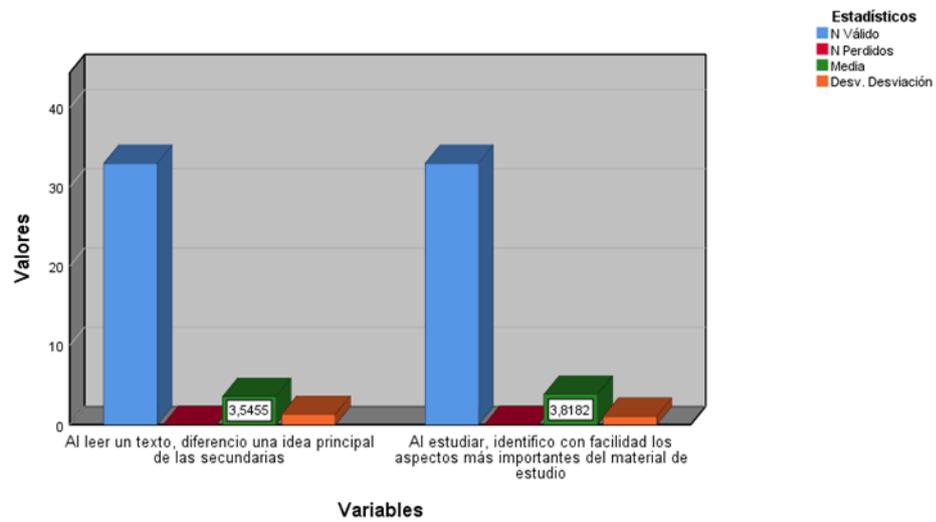


Gráfico 19. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Grupo Experimental.

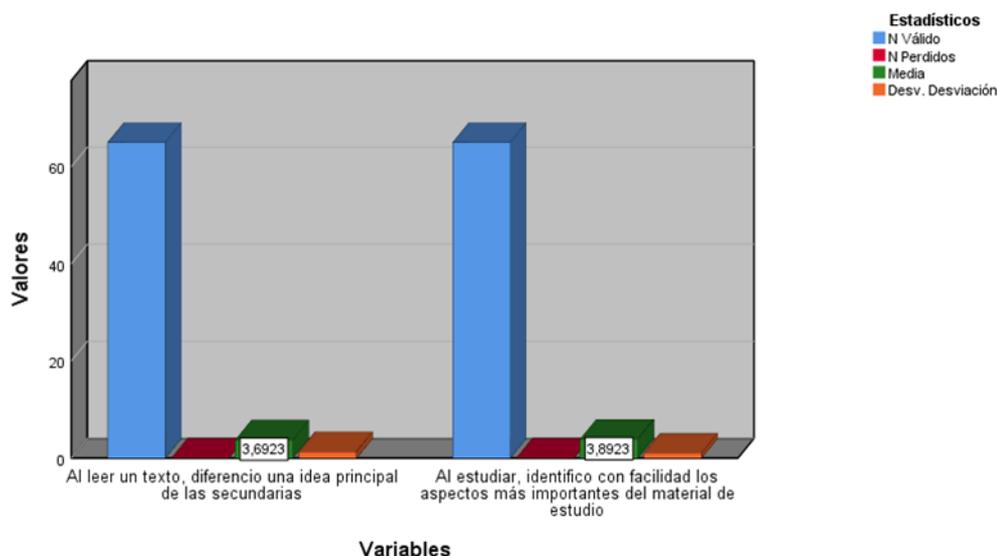


Gráfico 20. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal. Muestra Total.

Tabla 8. Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Identificación de la idea principal.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
21	3,84	1,322	Alto	3,55	1,325	Alto	3,69	1,322	Alto
22	3,97	0,999	Alto	3,82	1,044	Alto	3,89	1,017	Alto
Total	3,90	1,160	Alto	3,68	1,184	Alto	3,79	1,169	Alto

En la tabla 8 se pudo obtener una categoría de la habilidad académica identificación de las ideas principales alta con una media de la muestra total de 3,79 y una desviación estándar de 1,169. Se debe mencionar que la categoría según el baremo presentado para el instrumento se refleja como alta en todas las medias obtenidas, bien sea en el ítem, 21 para los grupos de control y experimental, así como en el ítem 22 para ambos grupos.

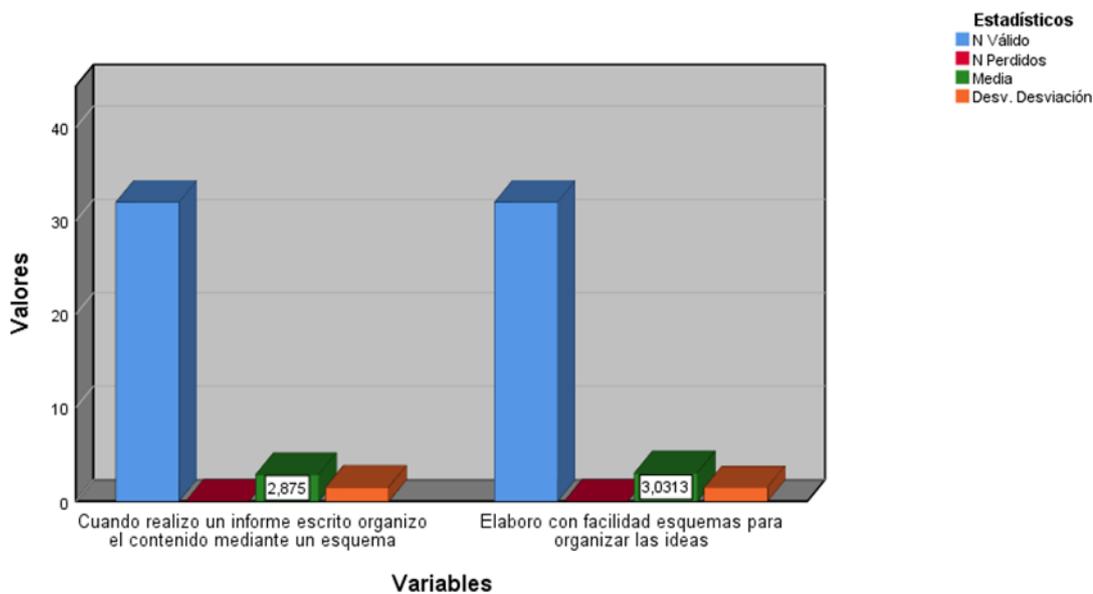


Gráfico 21. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Grupo Control.

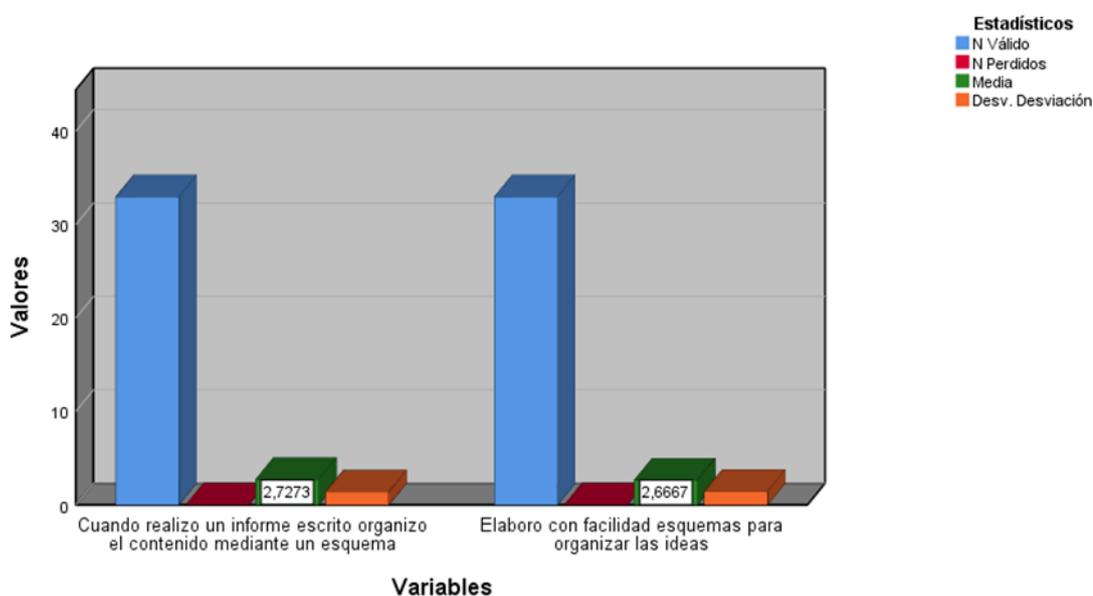


Gráfico 22. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Grupo Experimental.

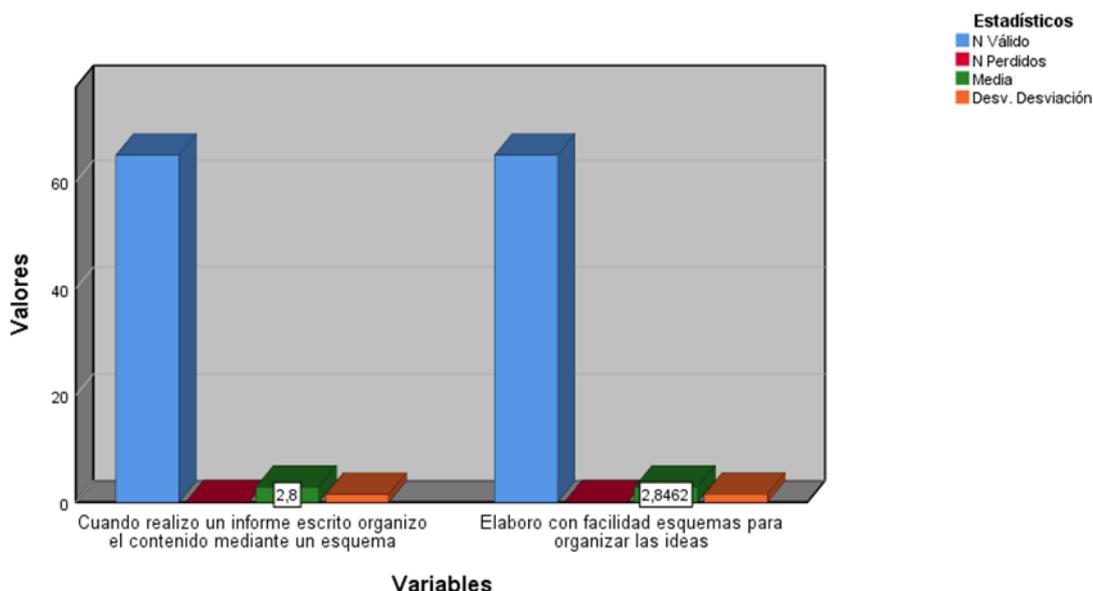


Gráfico 23. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas. Muestra Total.

Tabla 9. Resultados obtenidos Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de esquemas.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
23	2,88	1,497	Medio	2,73	1,376	Medio	2,80	1,427	Medio
24	3,03	1,470	Medio	2,67	1,429	Medio	2,85	1,449	Medio
Total	2,95	1,483	Medio	2,70	1,402	Medio	2,82	1,438	Medio

En la tabla 9 se posee una media de la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje de 2,82 lo que indica que los estudiantes poseen habilidades académicas medias en función al indicador de elaboración de esquemas. Asimismo, es importante mencionar que dicha media está muy cercana a situarse en una categoría baja. Ahora bien, el valor más bajo de la media obtenida para este indicador es de 2,67 en el ítem 24 relacionado con la elaboración con facilidad de esquemas para organizar las ideas ubicando la habilidad en una categoría Media por 7 décimas en el grupo experimental. Con relación al indicador elaboración de resúmenes se pudo obtener los siguientes resultados.



Gráfico 24. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Grupo Control.



Gráfico 25. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Grupo Experimental.

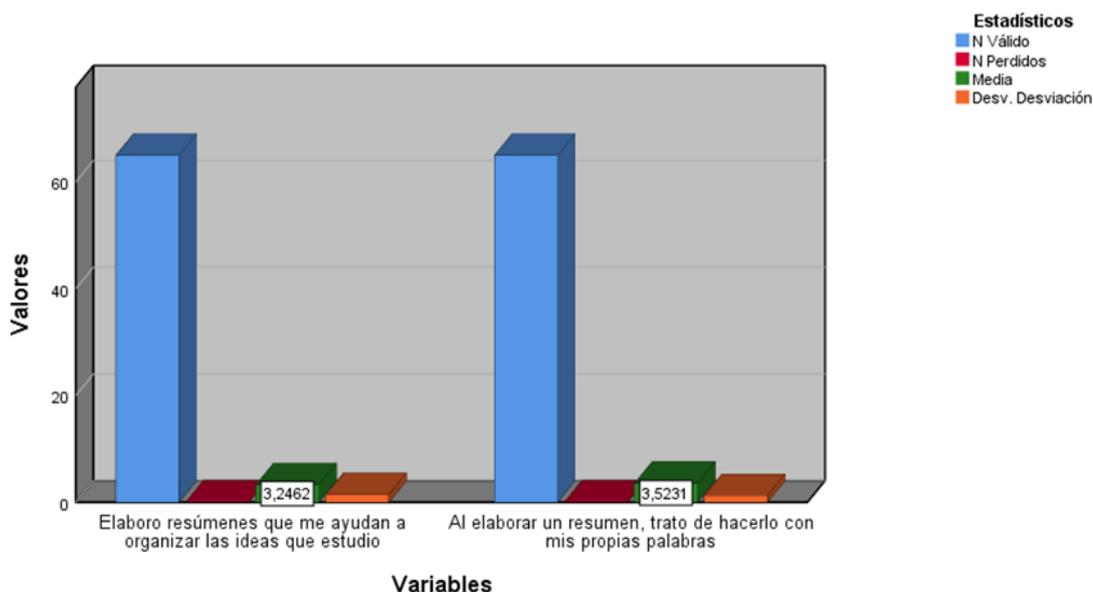


Gráfico 26. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes. Muestra Total.

Tabla 10. Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Elaboración de resúmenes.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
25	3,41	1,411	Alto	3,09	1,355	Medio	3,25	1,381	Medio
26	3,59	1,160	Alto	3,45	1,348	Alto	3,52	1,251	Alto
Total	3,50	1,285	Alto	3,27	1,351	Medio	3,38	1,316	Medio

En la tabla 10 referente a los resultados obtenidos en la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje en el indicador elaboración de resúmenes la media de la muestra total corresponde a un valor de 3,38 identificando la habilidad académica como media. En este mismo orden de ideas, el ítem 25 referente a la elaboración de resúmenes para ayudar a organizar las ideas que se estudian la media de la muestra total obtenida fue de 3,25 determinando que el desarrollo de la habilidad es media.

Otro indicador a interpretar es el referente al uso de mapas mentales y conceptuales en los cuáles se tomó en cuenta los ítems 27 referente a las instrucciones para elaborar los

mapas conceptuales, mientras que el ítem 28 se refiere a las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales (ver gráfica 26).

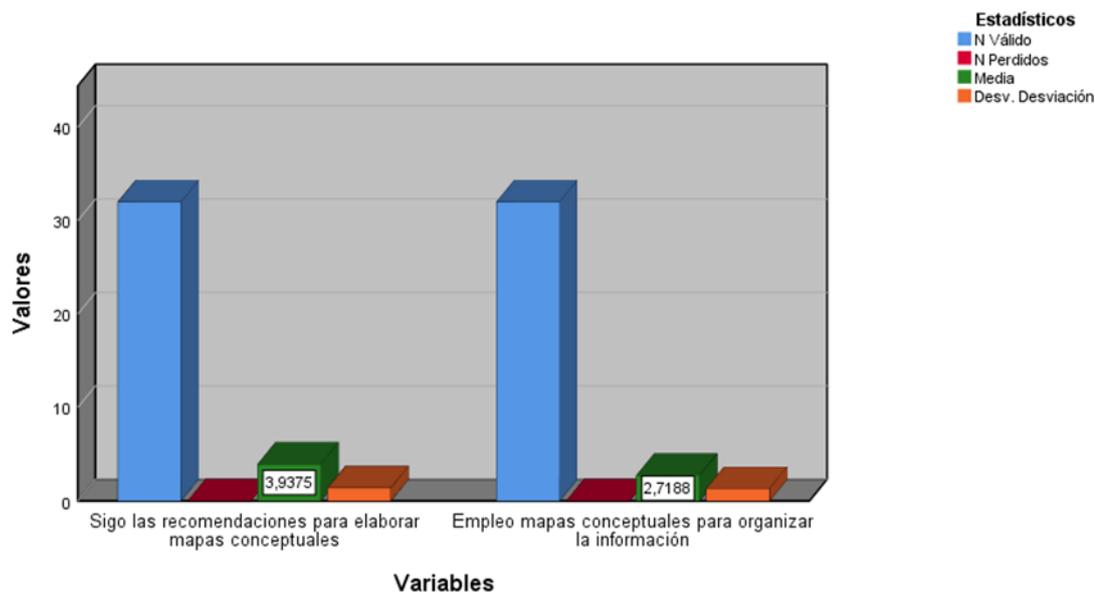


Gráfico 27. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Grupo Control.

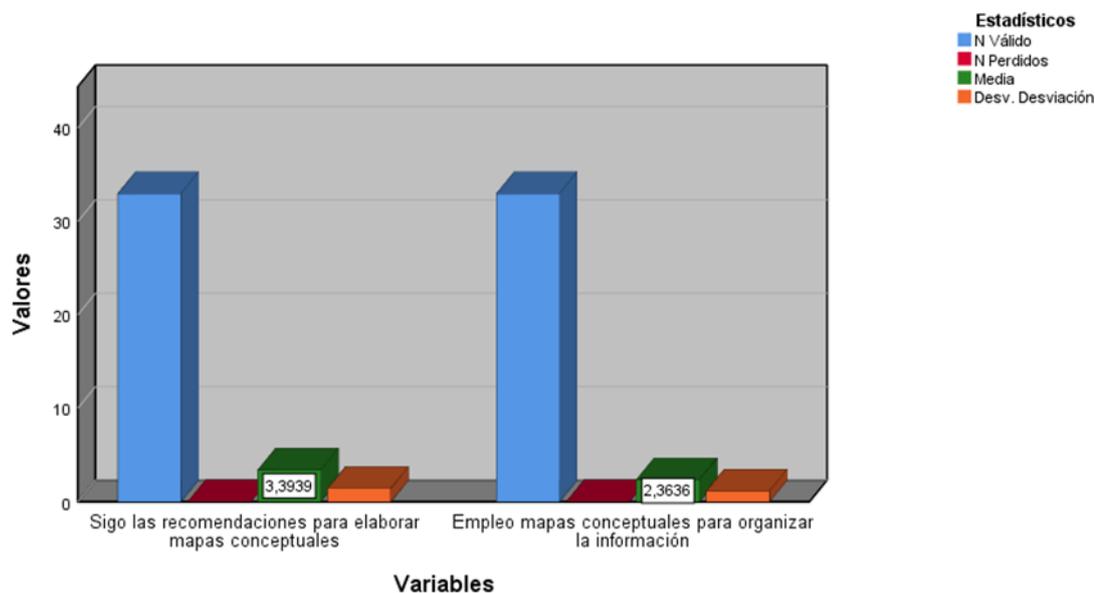


Gráfico 28. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Grupo Experimental.

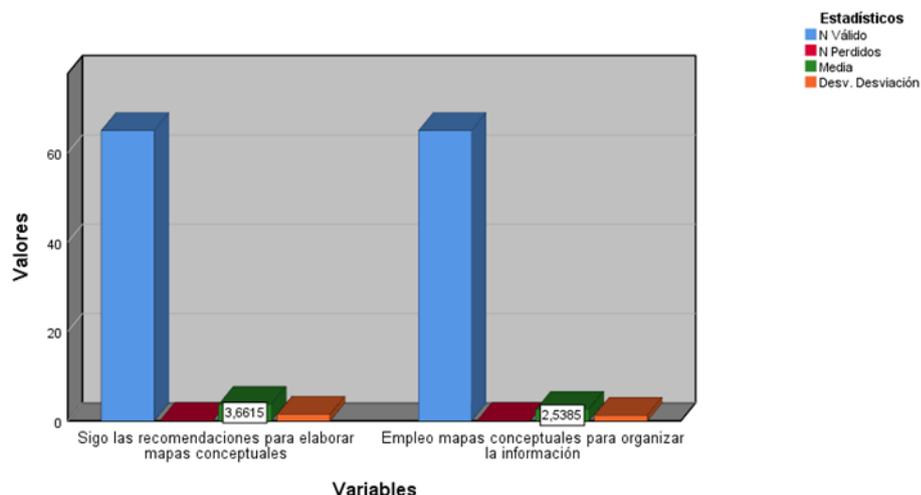


Gráfico 29. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales. Muestra Total.

Tabla 11. Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Conceptuales.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
27	3,94	1,390	Alto	3,39	1,413	Medio	3,66	1,417	Alto
28	2,72	1,326	Medio	2,36	1,141	Bajo	2,54	1,238	Bajo
Total	3,33	1,358	Medio	2,87	1,277	Medio	3,10	1,327	Medio

En la tabla 11 se pudo conocer que la dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje en su indicador mapas conceptuales posee una media de 3,10 lo que indica según el baremo del instrumento que la habilidad académica está desarrollada en un nivel medio. No obstante, los valores más bajos del indicador se obtuvieron en el ítem 28 referente al empleo de los mapas conceptuales para organizar la información reflejando una media para la muestra total de 2,54 indicado un nivel desarrollado en cuanto a la habilidad bajo.

Por otro lado, se posee el indicador basado en los mapas mentales en el que se comprenden los ítems 29 referido al uso de recomendaciones para la elaboración de mapas mentales, y el ítem 30 referente al uso de los mapas mentales como material de apoyo (ver gráficas 29).



Gráfico 30. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales. Grupo Control.

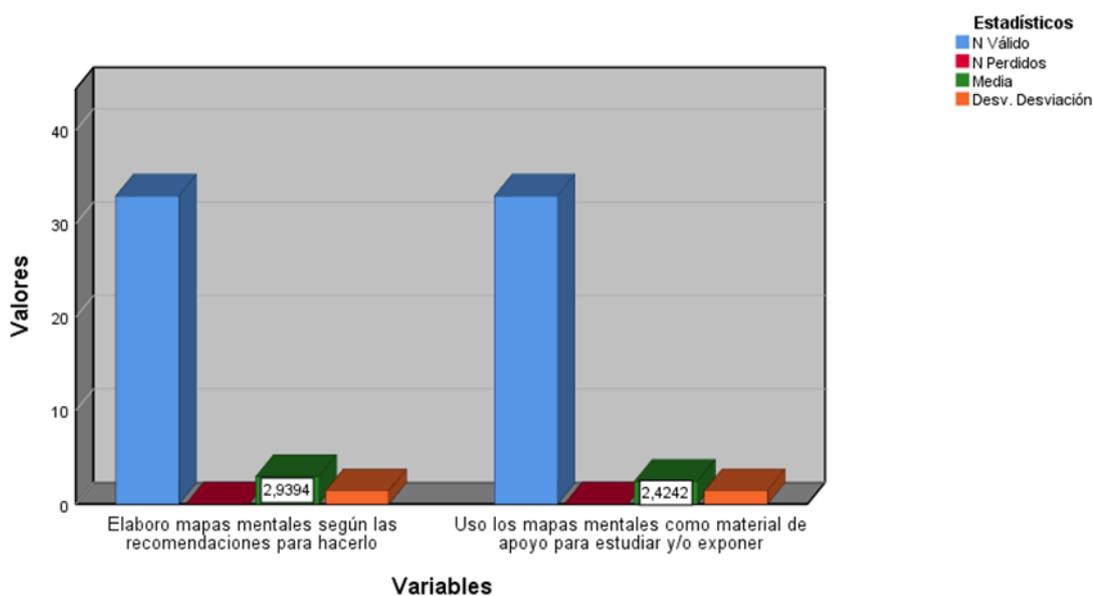


Gráfico 31. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales. Grupo Experimental.

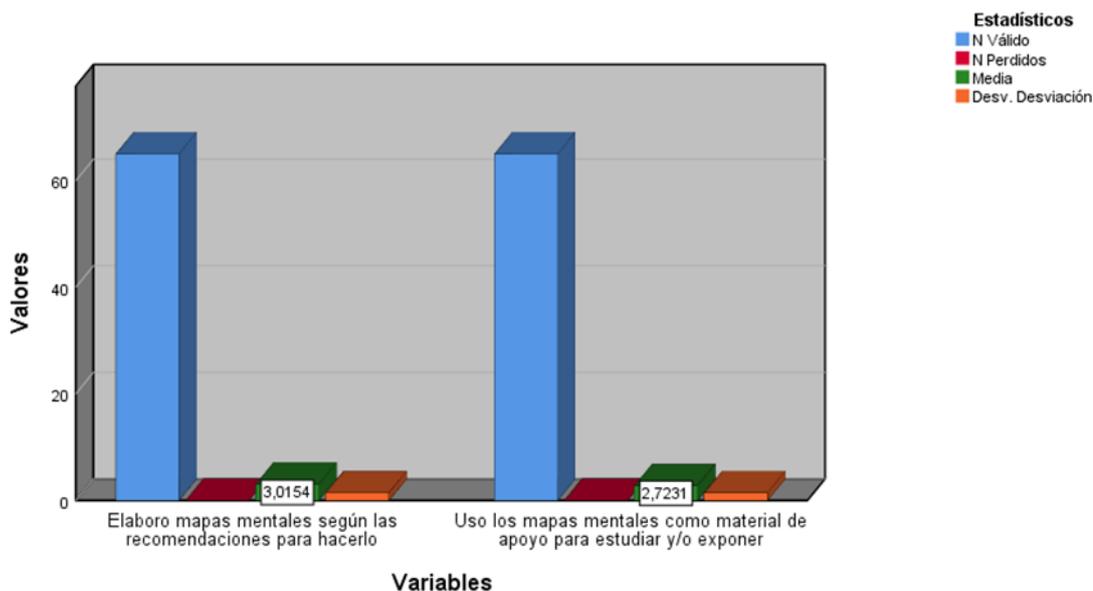


Gráfico 32. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales.

Muestra Total

Tabla 12. Resultados Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje: Mapas Mentales.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
29	3,09	1,353	Medio	2,94	1,413	Medio	3,02	1,375	Medio
30	3,03	1,307	Medio	2,42	1,415	Bajo	2,72	1,386	Medio
Total	3,06	1,330	Medio	2,68	1,414	Medio	2,87	1,380	Medio

En la tabla 12 se puede evidenciar los resultados obtenidos en función a la media del grupo de control, experimental y muestra total la cual indica que la habilidad académica mapas mentales se desarrolla en un nivel medio. Asimismo, se pudo conocer que, en el ítem 30 referente al uso de mapas mentales como material de apoyo para estudiar en el grupo experimental posee un nivel bajo. De tal manera que, la tendencia de la media total obtenida es hacia los niveles bajos.

La dimensión empleo de técnicas de estudio y aprendizaje en sus siete indicadores reflejaron los siguientes resultados (ver cuadro 57).

Tabla 13. Resultados Obtenidos Dimensión Técnicas de Estudio y Aprendizaje

Indicadores	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
Subrayado	3,08	1,450	Medio	2,35	1,473	Bajo	2,71	1,498	Medio
Toma de nota y apuntes	3,23	1,402	Medio	2,79	1,368	Medio	3,01	1,392	Medio
Identificación de la idea principal	3,90	1,160	Alto	3,68	1,184	Alto	3,79	1,169	Alto
Elaboración de esquemas	2,95	1,483	Medio	2,70	1,402	Medio	2,82	1,438	Medio
Elaboración de resúmenes	3,50	1,285	Alto	3,27	1,351	Medio	3,38	1,316	Medio
Mapas conceptuales	3,33	1,358	Medio	2,87	1,277	Medio	3,10	1,327	Medio
Mapas mentales	3,06	1,330	Medio	2,68	1,414	Medio	2,87	1,380	Medio
Promedio de la dimensión	3,29	1,352	Medio	2,90	1,352	Medio	3,09	1,360	Medio

Los resultados obtenidos en la tabla 13 indican que por lo general el promedio de la dimensión es medio, por lo tanto, las habilidades académicas relacionadas con las técnicas de estudio y aprendizaje se desarrollan medianamente. En la observación detenida de los resultados se puede destacar que los valores más altos se reflejan en el indicador sobre la identificación de la idea principal el cual arrojó una media de 3,79.

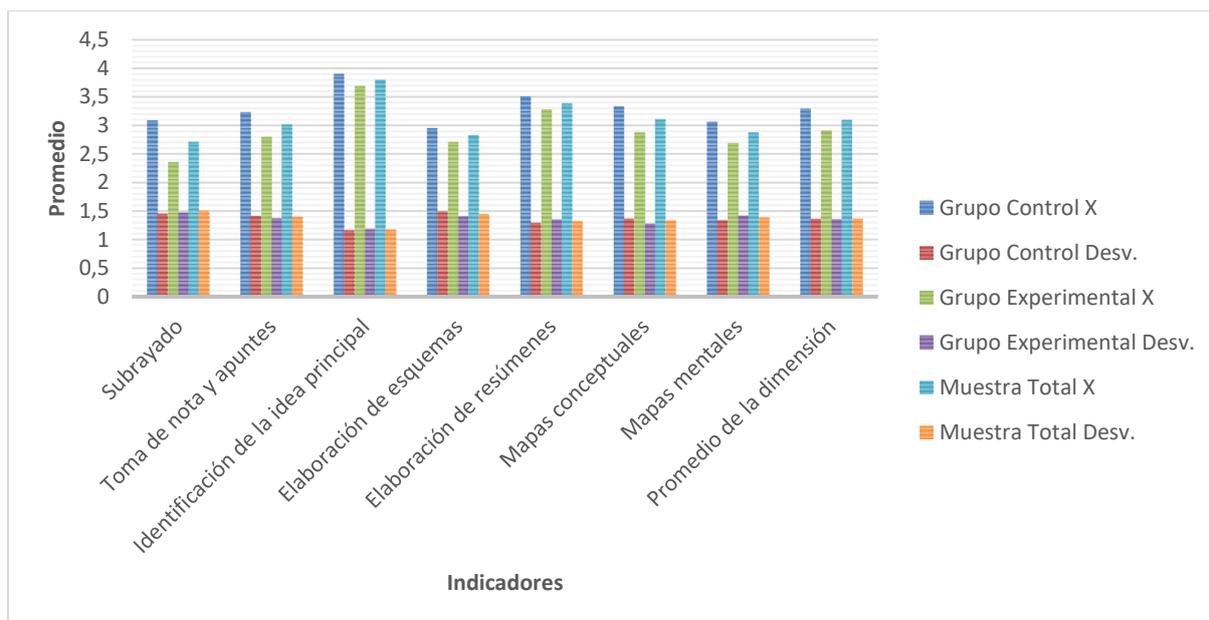


Gráfico 33. Resultados Obtenidos Dimensión Técnicas de Estudio y Aprendizaje

Como puede evidenciarse en el gráfico 32, se reflejan los indicadores relacionados con los ítems del 17 al 30 para representar la dimensión sobre el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje. En función a la T de Student aplicada a los ítems mencionados se pudo reconocer que hay diferencias significativas en función al género en el indicador de subrayado ítem 17 con un valor de 0,01. En el mismo orden de ideas, en la toma de notas y apuntes existen diferencias significativas al arrojar un valor de p menor a 0,05.

Seguidamente se procede a realizar el análisis de la dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje la cual se conforma por 10 ítems integrados a dos indicadores. A continuación, se presenta el indicador Actitud en las clases con los ítems 31, 32, 33 y 34, y, el indicador Actitud en los estudios con los ítems 35, 36, 37, 38, 38 y 40.

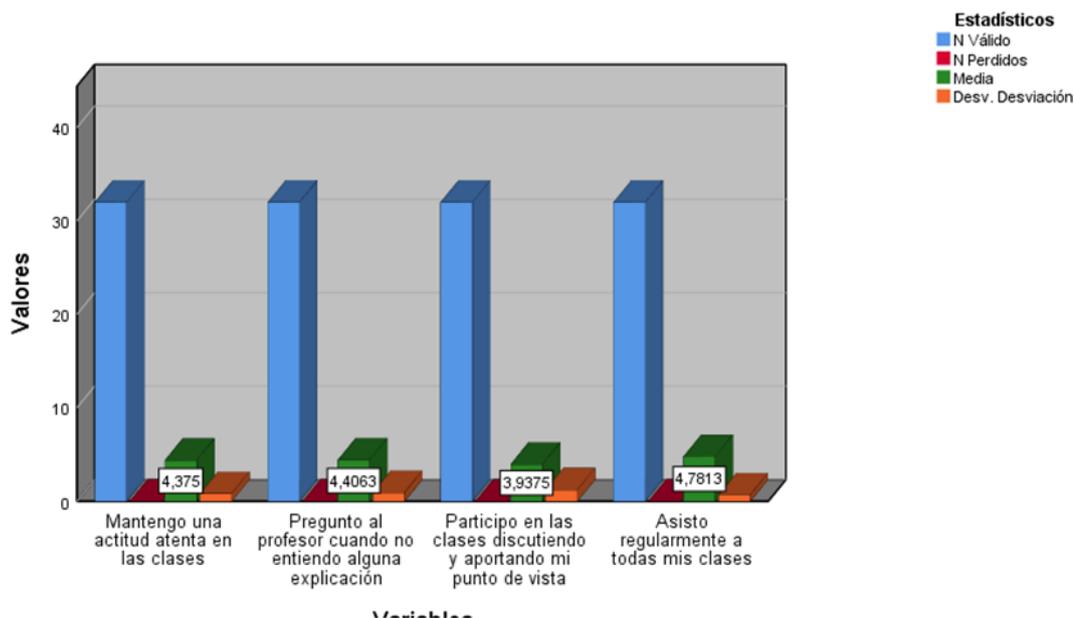


Gráfico 34. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Grupo Control.

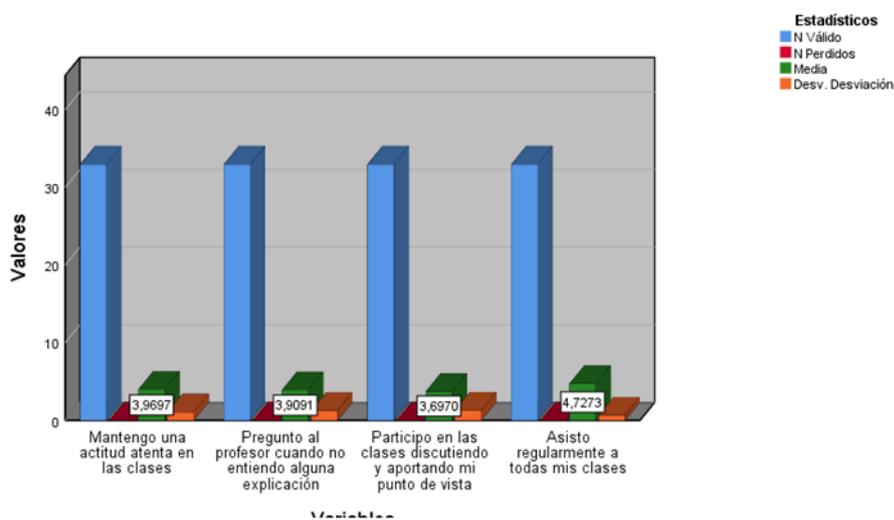


Gráfico 35. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Grupo Experimental.

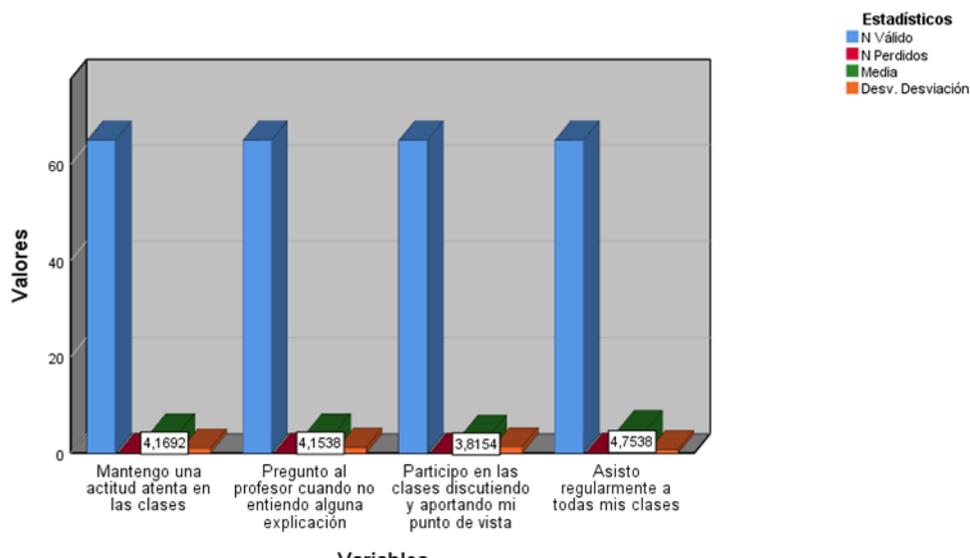


Gráfico 36. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases. Muestra Completa.

Tabla 14. Resultados Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud en las Clases.

Ítems	Grupo Control			Grupo Experimental			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
31	4,38	0,793	Muy Alto	3,97	1,045	Alto	4,17	0,945	Alto
32	4,41	0,911	Muy Alto	3,91	1,234	Alto	4,15	1,107	Alto
33	3,94	1,216	Alto	3,70	1,287	Alto	3,82	1,249	Alto
34	4,78	0,659	Muy Alto	4,73	0,626	Muy Alto	4,75	0,638	Muy Alto
Total	4,37	0,894	Muy Alto	4,07	1,048	Alto	4,22	0,984	Muy Alto

En la tabla 14 se evidencian los resultados obtenidos en el indicador concerniente a la actitud en clases en la dimensión motivación hacia el estudio y el aprendizaje. La media total obtenida para el grupo de control fue de 4,37 indicando un nivel muy alto en la habilidad académica, asimismo, en el grupo experimental la media obtenida fue de 4,07 ubicando la categoría del indicador en una habilidad de desarrollo alta. La media total de la muestra fue de 4,22 con una tendencia a estar en la categoría alta, lo separan 2 décimas para ubicarse en una categoría muy alta.

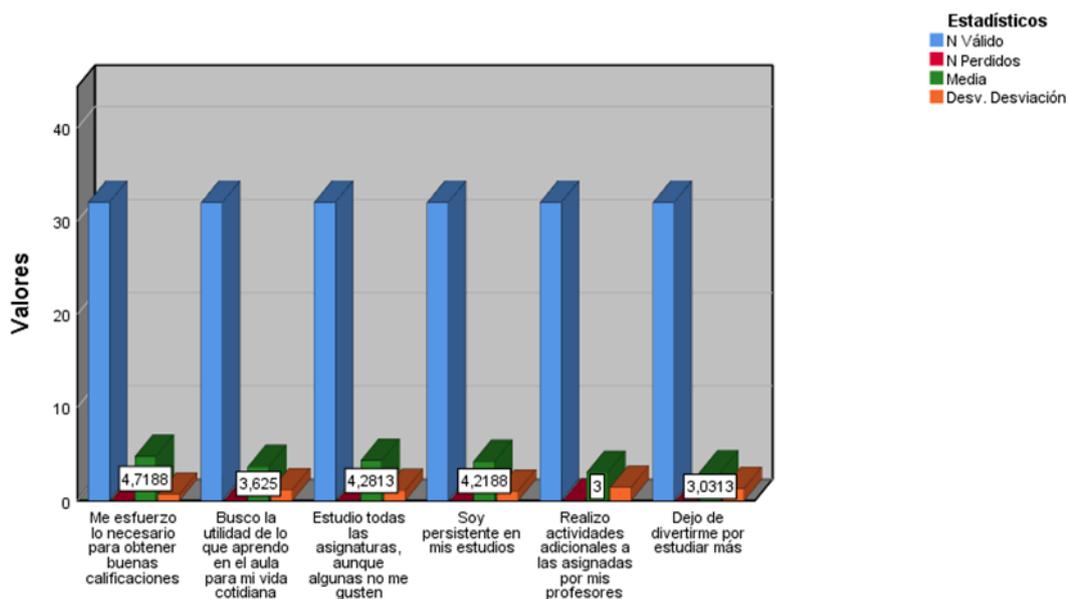


Gráfico 37. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Grupo control

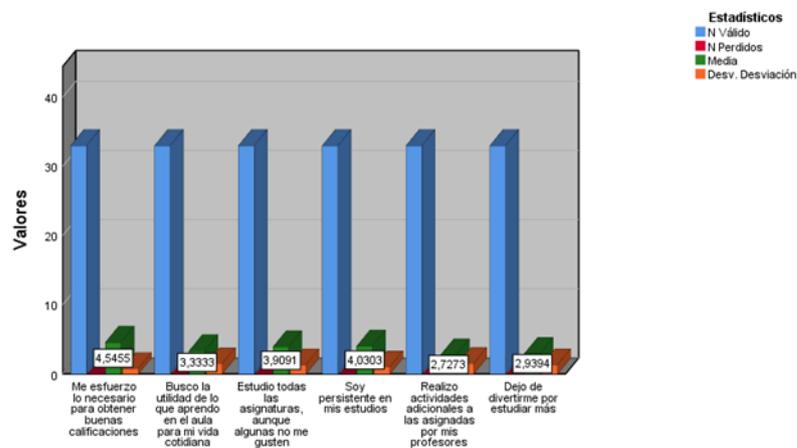


Gráfico 38. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Grupo experimental

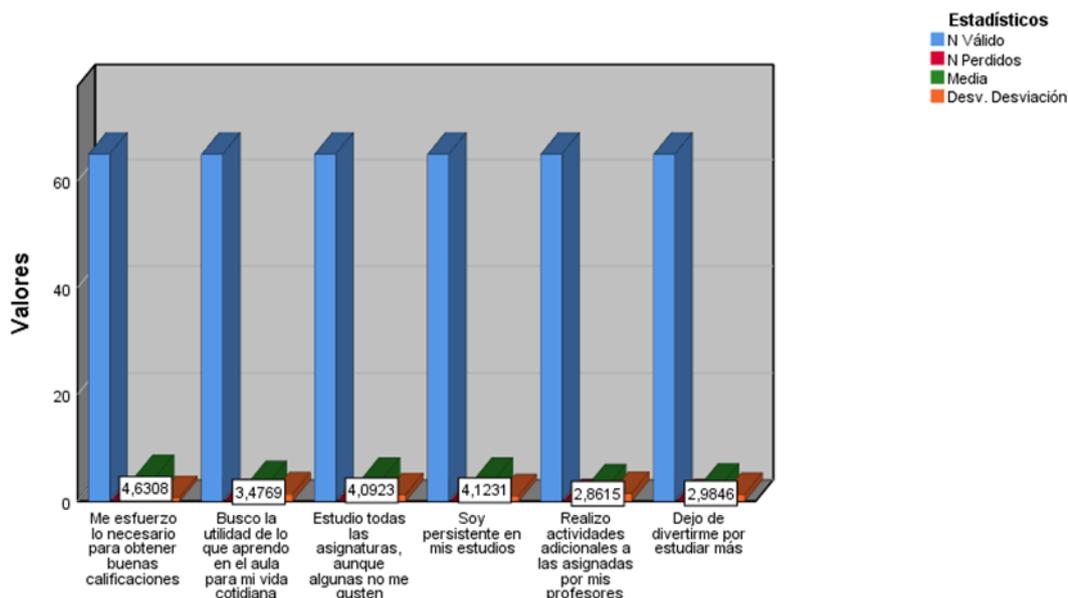


Gráfico 39. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio. Muestra completa

Tabla 15. Resultados. Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje: Indicador Actitud hacia el estudio.

Ítems	Grupo Experimental			Grupo Control			Muestra Total		
	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría	X	Desv.	Categoría
35	4,55	0,754	Muy Alto	4,72	0,634	Muy Alto	4,63	0,698	Muy Alto
36	3,33	1,472	Medio	3,63	1,129	Alto	3,48	1,312	Alto
37	3,91	1,308	Alto	4,28	1,054	Muy Alto	4,09	1,195	Alto
38	4,03	1,015	Alto	4,22	1,008	Muy Alto	4,12	1,008	Alto
39	2,73	1,485	Medio	3,00	1,391	Medio	2,86	1,435	Medio
40	2,94	1,298	Medio	3,03	1,257	Medio	2,98	1,269	Medio
Total	3,58	1,222	Alto	3,81	1,078	Alto	3,69	1,152	Alto

En la tabla 15 se evidencian los resultados obtenidos en el indicador concerniente a la actitud en los estudios en la dimensión motivación hacia el estudio y el aprendizaje. La media total obtenida para el grupo de control fue de 3,81 indicando un nivel alto en la habilidad académica, asimismo, en el grupo experimental la media obtenida fue de 3,58 ubicando la

categoría del indicador en una habilidad de desarrollo alta. La media total de la muestra fue de 3,69 con una tendencia a estar en la categoría media. Cabe destacar que, los valores más bajos fueron obtenidos en los ítems relacionados con la realización de actividades adicionales asignadas por los profesores y el dejar de divertirse por estudiar más.

Los resultados para la dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje con todos sus ítems dieron como resultado lo siguiente (ver gráfica 39): los resultados obtenidos en la Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje conformado por los indicadores actitud en las clases y actitud hacia el estudio con los ítems del 31 al 40, la media más baja fue de 3,69 para actitud por el estudio con una cercanía hacia una categoría media.

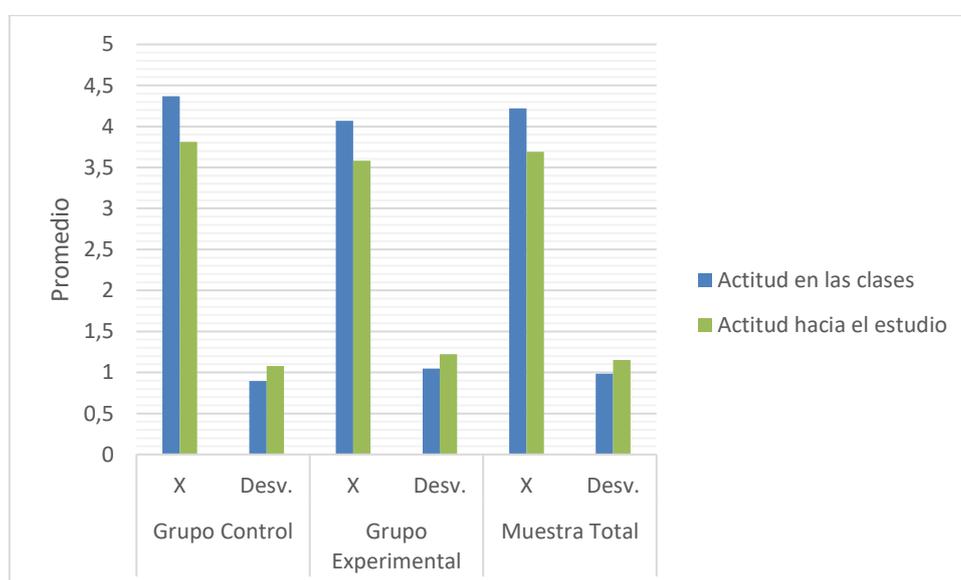


Gráfico 40. Resultados obtenidos Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje

Como puede evidenciarse en el gráfico 39, se reflejan los indicadores relacionados con los ítems del 31 al 40. Con relación a los datos obtenidos por la T de student para muestras independientes en función al género se pudo conocer que las medias obtenidas poseen diferencias en el mismo, además, las diferencias significativas fueron en el ítem 35 “me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones”, con 0,001 para las mujeres y 0,004 para los hombres. Seguidamente, el ítem 38 “soy persistente en mis estudios” también posee diferencias significativas con un valor de p de 0,000.

No obstante, en el total de la dimensión no resulta posible rechazar la hipótesis, pues en la mayoría de los ítems las diferencias no fueron significativas. A continuación, se presenta el análisis de las variables Habilidades Académicas.

En la variable Habilidades Académicas, se pudo conocer que en el grupo control la media más baja fue en la dimensión empleo de técnicas de estudio con una media de 3,29 ubicándose en la categoría medio, mientras que en el grupo experimental la media más baja fue la misma dimensión con un valor de 2,90 ubicando la categoría como media. En tal sentido, la dimensión empleo de técnicas de estudio fue la más baja, seguidamente de la dimensión organización para el estudio con una media para la muestra total de 3,86, y, por último, la dimensión motivación hacia el estudio con una media de 3,955 resultando una categoría Alta.

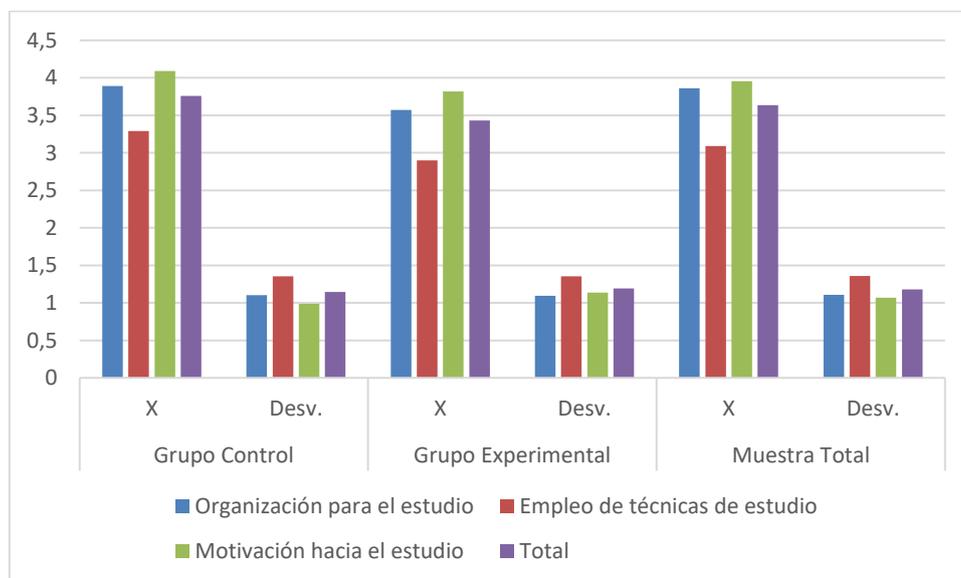


Gráfico 41. Resultados obtenidos para la variable Habilidades Académicas

En base en los resultados hasta ahora analizados y respondiendo al objetivo específico 2 de la investigación basado en diagnosticar las habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, se pudo reconocer que los estudiantes requieren de intervenciones que permitan el desarrollo idóneo para su formación, fomentando y capacitando sus habilidades académicas para propiciar un mejor desenvolvimiento académico para entrar a una vida universitaria con las herramientas necesarias. Es de resaltar que el Programa de

Habilidades Académicas se aplica tomando en cuenta un grupo de control y experimental para contrastar los resultados del mismo.

4.2. Potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.

El potencial predictivo de las variables sociodemográficas (edad, sexo, modalidad de estudio y carrera que desea estudiar) sobre los indicadores y dimensiones de la variable dependiente habilidades académicas es posible mediante el cálculo de Anovas, T de Student y correlación de Pearson. Luego de obtener los resultados, se procedió a realizar los análisis de regresión lineal tomando en cuenta como predictores las variables que correlacionaron significativamente.

Este análisis se realizó con base en las diferencias de medias para muestras independientes, en función del género utilizando para la prueba t de Student (n.s.= .05); y género, edad y modalidad de estudio ANOVA (n.s. = .05). Para el análisis de los datos se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS versión 25 (Marín, Sampedro, Ortega y Figueroa, 2022). En cuanto a la variable dependiente sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según Anova en los indicadores Planificación de las sesiones de estudio con un valor de sig .043, Distribución del tiempo .038, Subrayado .007, Toma de notas .004, Actitud en las clases .037, y Actitud en los estudios .014. Seguidamente, según la variable dependiente edad se encontraron diferencias significativas en el indicador subrayado con un valor de sig. de 0.13, mientras que para la variable dependiente modalidad de estudio las diferencias significativas están presentes en los indicadores Distribución del tiempo con un valor de sig. .036, Subrayado .003, Toma de notas .019, Identificación de la idea principal .037, Actitud en las clases .003, y Actitud en los estudios con un valor de .001. (Ver tabla 16, 17 y 18)

Tabla 16. Resultados ANOVA desde la variable sexo

Modelos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Planificación de las sesiones de estudio	Regresión	1,013	1	1,013	4,274	,043 ^b
Distribución del tiempo	Regresión	1,064	1	1,064	4,507	,038 ^b
Subrayado	Regresión	1,764	1	1,764	7,842	,007 ^b
Toma de notas	Regresión	1,975	1	1,975	8,911	,004 ^b

Actitud en las clases	Regresión	1,068	1	1,068	4,524	,037 ^b
Actitud en los estudios	Regresión	1,466	1	1,466	6,382	,014 ^b
Variable dependiente: sexo						

Tabla 17. Resultados ANOVA desde la variable dependiente edad.

Modelos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Subrayado	Regresión	3,366	1	3,366	6,529	,013 ^b
Variable dependiente: edad						

Tabla 18. Resultados ANOVA desde la variable dependiente Modalidad de estudio.

Modelos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Distribución del tiempo	Regresión	2,694	1	2,694	4,577	,036 ^b
Subrayado	Regresión	5,088	1	5,088	9,238	,003 ^b
Toma de notas	Regresión	3,367	1	3,367	5,825	,019 ^b
Identificación de la idea principal	Regresión	2,684	1	2,684	4,558	,037 ^b
Actitud en las clases	Regresión	5,192	1	5,192	9,455	,003 ^b
Actitud en los estudios	Regresión	6,196	1	6,196	11,621	,001 ^b
Variable dependiente: modalidad de estudio						

En cuanto a la variable dependiente sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según Anova en las Dimensiones Organización para el estudio con un valor de sig. de .043, Motivación hacia el estudio con un valor de .010 y Habilidades académicas con .026. Ahora bien, para la variable dependiente modalidad de estudio de encontraron diferencias significativas en las dimensiones Motivación hacia el estudio con un valor de sig. de .000, y Habilidades académicas con un valor de sig. de .017. En relación con la T de Student según la variable independiente sexo existen diferencias estadísticas significativamente en la dimensión Organización para el Estudio en los ítems: Planifico mis sesiones de estudio con un valor de p de .001, el indicador Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso el valor de p fue .036. (Ver tabla 19)

Tabla 19. Resultados T de Student para la Dimensión Organización para el Estudio.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Planifico mis sesiones de estudio	Se asumen varianzas iguales	2,631	,110	3,417	63	,001	,865	,253	,359	1,371
	No se asumen varianzas iguales			3,323	51,380	,002	,865	,260	,342	1,387
Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso	Se asumen varianzas iguales	8,234	,006	2,295	63	,025	,611	,266	,079	1,143
	No se asumen varianzas iguales			2,163	43,160	,036	,611	,283	,041	1,181

En cuanto a los resultados de T de Student según la variable independiente sexo existen diferencias estadísticas significativamente en la dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje en los ítems: Mientras estudio subrayo las palabras o frases claves con un valor de p de .001, el ítem Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas con un valor de p .046, el ítem Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones con un valor de p de .006, mientras que en el ítem Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo el valor de p fue .032. (Ver tabla 20)

Tabla 20. Resultados T de Student para la Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio y Aprendizaje

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Mientras estudio subrayo las palabras o frases claves	Se asumen varianzas iguales	1,897	,173	3,370	63	,001	1,181	,350	,480	1,881
	No se asumen varianzas iguales			3,417	60,905	,001	1,181	,346	,490	1,871
Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas	Se asumen varianzas iguales	,626	,432	2,039	63	,046	,741	,364	,015	1,468
	No se asumen varianzas iguales			2,010	54,843	,049	,741	,369	,002	1,481
Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones	Se asumen varianzas iguales	5,487	,022	3,036	63	,003	,926	,305	,316	1,535
	No se asumen varianzas iguales			2,903	46,888	,006	,926	,319	,284	1,567
Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo	Se asumen varianzas iguales	,015	,904	2,190	63	,032	,795	,363	,070	1,521
	No se asumen varianzas iguales			2,176	56,861	,034	,795	,366	,063	1,527

En relación con los resultados de T de Student de la Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje se pudo conocer que en el ítem Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista tuvo diferencias estadísticas significativas con un valor de p de .038, asimismo, en el ítem referido a Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones el valor de p fue .004, para el ítem Estudio todas las asignaturas, aunque algunas

no me gusten el valor de p fue .032, mientras que para el ítem Soy persistente en mis estudios el valor de p fue .001. (Ver tabla 21).

Tabla 21. Resultados T de Student para la Dimensión Motivación hacia el estudio y el aprendizaje

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista	Se asumen varianzas iguales	14,101	,000	2,240	63	,029	,680	,303	,073	1,286
	No se asumen varianzas iguales			2,141	46,769	,038	,680	,317	,041	1,318
Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones	Se asumen varianzas iguales	25,014	,000	3,350	63	,001	,543	,162	,219	,868
	No se asumen varianzas iguales			3,069	36,625	,004	,543	,177	,185	,902
Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten	Se asumen varianzas iguales	4,374	,041	2,290	63	,025	,664	,290	,085	1,244
	No se asumen varianzas iguales			2,205	48,752	,032	,664	,301	,059	1,269
Soy persistente en mis estudios	Se asumen varianzas iguales	9,621	,003	3,986	63	,000	,906	,227	,452	1,361
	No se asumen varianzas iguales			3,737	41,888	,001	,906	,243	,417	1,396

En relación con la Correlación de Pearson de variables demográficas con los indicadores. (Ver tabla 22).

Tabla 22. Correlación de Pearson de Variables Demográficas con los Indicadores.

		Edad	Sexo	Modalidad de Estudio	Carrera que desea estudiar
Planificación de las sesiones de estudio	Correlación de Pearson	,063	-,252*	,215	-,002
	Sig. (bilateral)	,619	,043	,086	,984
	N	65	65	65	65
Distribución del tiempo	Correlación de Pearson	,055	-,258*	,260*	-,073
	Sig. (bilateral)	,662	,038	,036	,566
	N	65	65	65	65
Preparación para los exámenes	Correlación de Pearson	,054	,040	,048	,163
	Sig. (bilateral)	,668	,753	,704	,195
	N	65	65	65	65
Subrayado	Correlación de Pearson	,306*	-,333**	,358**	,023
	Sig. (bilateral)	,013	,007	,003	,853
	N	65	65	65	65
Toma de nota y apuntes	Correlación de Pearson	,182	-,352**	,291*	-,196
	Sig. (bilateral)	,146	,004	,019	,118
	N	65	65	65	65
Identificación de la idea principal	Correlación de Pearson	,075	-,211	,260*	-,025
	Sig. (bilateral)	,552	,092	,037	,844
	N	65	65	65	65
Elaboración de esquemas	Correlación de Pearson	,076	-,093	-,108	-,002
	Sig. (bilateral)	,546	,460	,394	,986
	N	65	65	65	65
Elaboración de resúmenes	Correlación de Pearson	,004	-,113	,206	-,084
	Sig. (bilateral)	,976	,370	,099	,503
	N	65	65	65	65
Mapas conceptuales	Correlación de Pearson	-,018	,098	,148	,016
	Sig. (bilateral)	,888	,435	,239	,897
	N	65	65	65	65
Mapas mentales	Correlación de Pearson	-,145	-,009	,001	-,193
	Sig. (bilateral)	,248	,946	,993	,124
	N	65	65	65	65
Actitud en las clases	Correlación de Pearson	,085	-,259*	,361**	-,053
	Sig. (bilateral)	,499	,037	,003	,673
	N	65	65	65	65

Actitud en los estudios	Correlación de Pearson	,065	-,303*	,395**	-,063
	Sig. (bilateral)	,607	,014	,001	,620
	N	65	65	65	65

En la tabla 22 se puede corroborar que la variable edad correlaciona positivamente con el indicador de subrayado, mientras que la variable sexo correlaciona positivamente con seis indicadores como lo son: Planificación de las sesiones de estudio, Distribución del tiempo, Subrayado, Toma de nota y apuntes, Actitud en las clases y Actitud en los estudios. Asimismo, para la variable Modalidad de Estudio existe correlación significativa con seis indicadores, a saber: Distribución del tiempo, Subrayado, Toma de nota y apuntes, Identificación de la idea principal, Actitud en las clases y Actitud en los estudios. Cabe destacar que, la variable centrada en la carrera que desean estudiar no posee relación significativa con los indicadores.

Tabla 23. Correlación de Pearson de variables demográficas con las dimensiones.

		Edad	Sexo	Modalidad de Estudio	Carrera que desea estudiar
Organización para el Estudio	R	,070	-,252*	,236	,004
	P	,580	,043	,059	,973
	N	65	65	65	65
Empleo de Técnicas de Estudio	R	,102	-,199	,218	-,085
	P	,419	,111	,081	,501
	N	65	65	65	65
Motivación hacia el Estudio	R	,082	-,318**	,425**	-,066
	P	,517	,010	,000	,603
	N	65	65	65	65
Habilidades Académicas	R	,092	-,277*	,295*	-,041
	P	,465	,026	,017	,744
	N	65	65	65	65

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Ahora bien, con respecto a la variable habilidades académicas y las dimensiones del estudio se pudo conocer que la variable demográfica sexo correlaciona significativamente con las dimensiones Organización para el estudio, Motivación para el estudio y con el Programa de Habilidades Académicas. Del mismo modo, la variable demográfica Modalidad de estudio correlaciona significativamente con la Motivación del estudio y las Habilidades académicas.

Mientras que, las variables demográficas edad y carrera que desea estudiar con ninguna de las dimensiones. Tal como se ha descrito, las hipótesis relacionadas con el sexo predecirán las habilidades académicas se acepta, asimismo, la modalidad de estudio predecirá las habilidades académicas, y lo hará positivamente. Mientras que las otras subhipótesis son parcialmente rechazadas, estas son: La edad predecirá las habilidades académicas y La carrera que desea estudiar predecirá las habilidades académicas, no se logró comprobar.

Es relevante mencionar que, a partir de estos resultados se realizó un análisis de regresión simple tomando en cuenta las variables que correlacionaron de manera significativa con los indicadores, las dimensiones y las habilidades académicas como modelo de intervención objeto de estudio. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 24. Regresión lineal. Variable dependiente sexo

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	2,267	,409		5,542	,000
	Planificación de las sesiones de estudio	-,008	,004	-,252	-2,067	,043
2	(Constante)	2,041	,294		6,950	,000
	Distribución del tiempo	-,028	,013	-,258	-2,123	,038
3	(Constante)	1,743	,126		13,834	,000
	Subrayado	-,058	,021	-,333	-2,800	,007
4	(Constante)	1,864	,156		11,917	,000
	Toma de nota y apuntes	-,072	,024	-,352	-2,985	,004
5	(Constante)	2,125	,332		6,402	,000
	Actitud en las clases	-,041	,019	-,259	-2,127	,037
6	(Constante)	2,157	,294		7,346	,000
	Actitud en los estudios	-,033	,013	-,303	-2,526	,014

Nota: Variable dependiente: Sexo

Tabla 25. Regresión lineal. Variable dependiente Edad

Coeficientes						
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.
	(Constante)	16,261	,191		85,276	,000
	Subrayado	,080	,031	,306	2,555	,013

Nota: Variable dependiente: Modalidad de estudio

Tabla 26. Regresión lineal. Variable dependiente Modalidad de estudio.

Coeficientes						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1,214	,464		2,617	,011
	Distribución del tiempo	,044	,021	,260	2,139	,036
2	(Constante)	1,655	,197		8,397	,000
	Subrayado	,098	,032	,358	3,039	,003
3	(Constante)	1,619	,253		6,410	,000
	Toma de nota y apuntes	,094	,039	,291	2,413	,019
4	(Constante)	1,457	,354		4,119	,000
	Identificación de la idea principal	,096	,045	,260	2,135	,037
5	(Constante)	,654	,506		1,292	,201
	Actitud en las clases	,091	,029	,361	3,075	,003
6	(Constante)	,691	,447		1,545	,127
	Actitud en los estudios	,067	,020	,395	3,409	,001

Nota: Variable dependiente: Modalidad de estudio

En las tablas 24, 25 y 26 se puede observar los resultados obtenidos en los indicadores que poseen correlación significativa con las variables dependientes. En las mismas se pudo conocer que, el sexo es una variable predictora de los indicadores, Planificación de las sesiones de estudio, Distribución del tiempo, Subrayado, Toma de nota y apuntes, Actitud en las clases y Actitud en los estudios. Mientras que, la **edad** es una variable dependiente predictora del indicador subrayado. La variable dependiente modalidad de estudio es predictora de los indicadores Distribución del tiempo, Subrayado, Toma de nota y apuntes, Identificación de la idea principal, Actitud en las clases y Actitud en los estudios. De tal manera que, se pudo conocer que la hipótesis: El **sexo** predecirá las habilidades académicas; La edad predecirá las habilidades académicas; y La modalidad de estudio predecirá las habilidades académicas, son aceptadas. Mientras que, la carrera de estudio no se considera una variable predictora de las habilidades académicas. En este mismo orden de ideas, se realiza la regresión lineal a las dimensiones que correlacionaron positivamente (ver tablas 27 y 28)

Tabla 27. Regresión lineal Dimensiones. Variable dependiente Sexo

Coeficientes						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
		B	Desv. Error	Beta	t	
1	(Constante)	2,327	,437		5,319	,000
	Organización para el Estudio	-,006	,003	-,252	-2,068	,043
2	(Constante)	2,324	,340		6,834	,000
	Motivación hacia el Estudio	-,023	,009	-,318	-2,667	,010
3	(Constante)	2,307	,388		5,946	,000
	Habilidades Académicas	-,004	,002	-,277	-2,286	,026

Nota: Variable dependiente: Sexo

En la tabla 27 se pudo corroborar que, la variable dependiente sexo es un predictor que se ha consolidado tanto en los indicadores como en las dimensiones, así como en el constructo general que en esta oportunidad se define como Habilidades Académicas.

Tabla 28. Regresión lineal Dimensiones. Variable dependiente Modalidad de Estudio.

Modelo		Coeficientes				
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	,300	,513		,585	,561
	Motivación hacia el Estudio	,048	,013	,425	3,731	,000
2	(Constante)	,708	,609		1,162	,250
	Habilidades Académicas	,007	,003	,295	2,453	,017

Nota: Variable dependiente: Modalidad de estudio

En la tabla 28 se puede visualizar la relación significativa que se posee con la variable dependiente modalidad de estudio y la dimensión motivación hacia el estudio indicando que esta es predictora de la misma. De igual manera, la modalidad de estudio se considera predictora del constructo global Habilidades Académicas.

4.3. Capacidad del Modelo de Intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

Para dar respuesta a este objetivo se procedió a realizar el análisis mediante una comparación de media Prueba T para muestras relacionadas mediante el software de análisis cuantitativo SPSS. De tal manera que, se procedió a comparar los resultados de las medias obtenidas por el grupo control y el grupo experimental en cada uno de los ítems correspondiente en cada indicador (ver tabla 29)

Tabla 29. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Planificación en las sesiones de estudio.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Planifico mis sesiones de estudio Pretest	3,49	65	1,091	,135
	Planifico mis sesiones de estudio Pos test	4,20	65	,939	,116
Par 2	En mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros Pretest	3,29	65	1,086	,135
	En mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros Pos test	3,92	65	1,080	,134
Par 3	En mis sesiones de estudio utilizo recursos disponibles (Internet, libros, otros). Pretest	4,66	65	,691	,086
	En mis sesiones de estudio utilizo recursos disponibles (Internet, libros, otros). Pos test	4,78	65	,515	,064
Par 4	En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso. Pretest	4,03	65	1,212	,150
	En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso. Pos test	4,58	65	,788	,098
Par 5	Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso. Pretest	4,17	65	1,098	,136
	Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso. Pos test	4,43	65	,829	,103
Par 6	Antes de estudiar, me aseguro de contar con todos los materiales que necesito para el estudio. Pretest	3,97	65	1,185	,147
	Antes de estudiar, me aseguro de contar con todos los materiales que necesito para el estudio. Pos test	4,23	65	,915	,113

En la tabla 29 puede evidenciar las diferencias obtenidas para el indicador planificación de las sesiones de estudio en el pretest para el grupo de control y el grupo experimental, así como también los resultados en el postest para el grupo control y el grupo experimental. Se pudo conocer que la media inicial para el grupo experimental era de 3,935

y una vez aplicado el programa la media obtenida en el postest para el grupo experimental fue de 4,356.

Tabla 30. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Distribución del tiempo.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Organizo mis actividades según las tareas o trabajos que debo preparar	4,03	65	1,118	,139
	Organizo mis actividades según las tareas o trabajos que debo preparar	4,35	65	,856	,106
Par 2	Repaso a diario los contenidos desarrollados en clases	2,75	65	1,076	,133
	Repaso a diario los contenidos desarrollados en clases	3,86	65	1,197	,149
Par 3	Cumplo un horario de estudio	3,74	65	1,384	,172
	Cumplo un horario de estudio	4,11	65	1,239	,154
Par 4	Distribuyo mi tiempo de estudio entre todas las asignaturas según su grado de dificultad	3,71	65	1,247	,155
	Distribuyo mi tiempo de estudio entre todas las asignaturas según su grado de dificultad	4,18	65	,998	,124
Par 5	Realizo mis tareas con suficiente antelación	3,66	65	1,108	,137
	Realizo mis tareas con suficiente antelación	4,38	65	,896	,111
Par 6	Dedico suficiente tiempo a mis actividades académicas	3,97	65	1,015	,126
	Dedico suficiente tiempo a mis actividades académicas	4,18	65	,808	,100

En la tabla 30 se puede evidenciar la diferencia entre las medias obtenidas en el pretest para los grupos de control y experimental y las medias obtenidas en el pos test para el grupo control el cual se mantuvo igual en 3,643, mientras que en el pos test la media obtenida para el grupo experimental de 4,176.

Tabla 31. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Preparación para los exámenes.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Me preparo durante el tiempo necesario para presentar un examen	3,72	65	1,206	,150
	Me preparo durante el tiempo necesario para presentar un examen	4,45	65	,867	,107
Par 2	El día del examen trato de relajarme para pensar con claridad	3,52	65	1,371	,170
	El día del examen trato de relajarme para pensar con claridad	4,09	65	1,100	,136
Par 3	Durante el examen respondo primero las preguntas que considero más fáciles	4,09	65	1,182	,147
	Durante el examen respondo primero las preguntas que considero más fáciles	4,40	65	,997	,124
Par 4	Antes de entregar el examen lo reviso primero para asegurarme de que ha sido respondido correctamente	4,68	65	,664	,082
	Antes de entregar el examen lo reviso primero para asegurarme de que ha sido respondido correctamente	4,83	65	,486	,060

En la tabla 31 se evidencian las medias obtenidas para los grupos control y experimental en el pretest la cual fue de 4,002, mientras que la media obtenida para el grupo experimental en el postest fue de 4,442 evidenciando resultados significativos.

Tabla 32. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Subrayado.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Mientras estudio subrayo las palabras o frases claves	2,71	65	1,508	,187
	Mientras estudio subrayo las palabras o frases claves	3,95	65	1,419	,176
Par 2	Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas	2,71	65	1,487	,184
	Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas	3,94	65	1,321	,164

En la tabla 32 se puede observar la diferencia entre las medias obtenidas en el grupo experimental en el pretest la cual fue de 2,71 mientras que en el postest la media de los resultados fue de 3,94, evidenciando un cambio significativo en cuanto a esta habilidad académica.

Tabla 33. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Toma de nota y apuntes.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones	3,28	65	1,293	,160
	Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones	3,95	65	1,138	,141
Par 2	Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo	2,74	65	1,492	,185
	Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo	3,80	65	1,405	,174

En la tabla 33 se puede evidenciar los resultados obtenidos en las medias para la habilidad académica Toma de Nota y Apuntes la cual tuvo una media para el grupo experimental en el grupo control de 3,01, mientras que en el postest para el mismo grupo la media obtenida fue de 3,87. Asimismo, se pudo conocer que, para el grupo control la media se mantuvo tanto en el pretest como en el postest sostenida en 3,01.

Tabla 34. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Identificación de la idea principal.

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Al leer un texto, diferencio una idea principal de las secundarias	3,69	65	1,322	,164
	Al leer un texto, diferencio una idea principal de las secundarias	4,20	65	1,107	,137
Par 2	Al estudiar, identifico con facilidad los aspectos más importantes del material de estudio	3,89	65	1,017	,126

	Al estudiar, identifico con facilidad los aspectos más importantes del material de estudio	4,23	65	,825	,102
--	--	------	----	------	------

En la tabla 34 se puede evidenciar los resultados obtenidos en el indicador Identificación de una Idea Principal en el que se posee una media para el grupo experimental y el grupo control en el pretest con un valor de 3,79, mientras que en el posttest el grupo experimental obtuvo una media de 4,21 y el grupo control la mantuvo. De tal manera que se evidencian los cambios en el desarrollo de la habilidad.

Tabla 35. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Elaboración de Esquemas

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Cuando realizo un informe escrito organizo el contenido mediante un esquema	2,80	65	1,427	,177
	Cuando realizo un informe escrito organizo el contenido mediante un esquema	3,57	65	1,380	,171
Par 2	Elaboro con facilidad esquemas para organizar las ideas	2,85	65	1,449	,180
	Elaboro con facilidad esquemas para organizar las ideas	3,82	65	1,345	,167

En la tabla 35 relacionado con la habilidad elaboración de esquemas se reflejan las diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y posttest. Los cambios evidentes están en el grupo experimental, se pudo conocer que en el pretest la media obtenida fue de 2,82 mientras que en el posttest fue de 3,69.

Tabla 36. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Elaboración de Resúmenes

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Elaboro resúmenes que me ayudan a organizar las ideas que estudio	3,25	65	1,381	,171
	Elaboro resúmenes que me ayudan a organizar las ideas que estudio	4,09	65	1,259	,156
Par 2	Al elaborar un resumen, trato de hacerlo con mis propias palabras	3,52	65	1,251	,155
	Al elaborar un resumen, trato de hacerlo con mis propias palabras	4,08	65	1,005	,125

En la tabla 36 se puede evidenciar que, en la habilidad elaboración de resúmenes el valor de la media obtenida fue de 3,38 para el grupo control y el grupo experimental en el pretest, mientras que en el posttest el grupo control mantuvo la media y el grupo experimental obtuvo un resultado de 4,085 al serle aplicado el modelo de intervención, de tal manera que, los resultados fueron positivos.

Tabla 37. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Mapas Conceptuales

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Sigo las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales	3,66	65	1,417	,176
	Sigo las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales	4,43	65	1,104	,137
Par 2	Empleo mapas conceptuales para organizar la información	2,54	65	1,238	,154
	Empleo mapas conceptuales para organizar la información	3,71	65	1,411	,175

Con relación a la habilidad mapa conceptual reflejada en la tabla 37 se pudo conocer que en el pretest el grupo de control y el grupo experimental obtuvo una media de 3,1, mientras que en el posttest el grupo experimental reflejó una media de 4,07 evidenciando resultados positivos.

Tabla 38. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Mapas Mentales

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Elaboro mapas mentales según las recomendaciones para hacerlo	3,02	65	1,375	,171
	Elaboro mapas mentales según las recomendaciones para hacerlo	3,86	65	1,298	,161
Par 2	Uso los mapas mentales como material de apoyo para estudiar y/o exponer	2,72	65	1,386	,172
	Uso los mapas mentales como material de apoyo para estudiar y/o exponer	3,69	65	1,198	,149

En la tabla 38 se pueden evidenciar la relación entre el grupo de control y el grupo experimental en el pre test y postest. De tal manera que, la media de 2,87 obtenido en el pretest es mucho menor que la obtenida en el postest, la cual fue de 3,77 para el grupo experimental, evidenciando resultados satisfactorios en la aplicación del modelo de intervención.

Tabla 39. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Actitud en las clases

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Mantengo una actitud atenta en las clases	4,17	65	,945	,117
	Mantengo una actitud atenta en las clases	4,54	65	,686	,085
Par 2	Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna explicación	4,15	65	1,107	,137
	Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna explicación	4,65	65	,717	,089
Par 3	Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista	3,82	65	1,249	,155
	Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista	4,43	65	1,000	,124
Par 4	Asisto regularmente a todas mis clases	4,75	65	,638	,079
	Asisto regularmente a todas mis clases	4,86	65	,496	,062

En la tabla 39 se pudo evidenciar que los resultados obtenidos en el pretest para el grupo control y el grupo experimental reflejaron una media de 4,22, mientras que una vez aplicado el modelo de intervención se pudo conocer que, para el grupo experimental el postest obtuvo una media 4,62 evidenciando una mejor respuesta por parte de los estudiantes.

Tabla 40. Prueba T. Pre y Pos test. Indicador: Actitud en los Estudios

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones	4,63	65	,698	,087
	Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones	4,80	65	,506	,063
Par 2	Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana	3,48	65	1,312	,163
	Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana	4,11	65	,986	,122
Par 3	Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten	4,09	65	1,195	,148
	Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten	4,52	65	,868	,108
Par 4	Soy persistente en mis estudios	4,12	65	1,008	,125
	Soy persistente en mis estudios	4,52	65	,812	,101
Par 5	Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores	2,86	65	1,435	,178
	Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores	3,78	65	1,329	,165
Par 6	Dejo de divertirme por estudiar más	2,98	65	1,269	,157
	Dejo de divertirme por estudiar más	3,78	65	1,231	,153

En la tabla 40 correspondiente al indicador actitud en los estudios se pudo conocer que en el pretest generó una media para el grupo de control y el grupo experimental de 3,69,

mientras que en el postest la media obtenida para el grupo experimental fue de 4,25, evidenciando un cambio significativo en cuanto a las respuestas de los estudiantes.

Tabla 41. Dimensión Organización para el Estudio

DIMENSIÓN Organización para el estudio	Grupo Control	Grupo Experimental
Pretest	3,86	3,86
Pos test	3,86	4,324

En la tabla 41 se pudo conocer que, la dimensión de organización para el estudio en el pretest para el grupo control y experimental presentó una media de 3,86, mientras que en el pos test el grupo experimental obtuvo una media de 4,32 evidenciando resultados significativos en la dimensión.

Tabla 42. Dimensión Empleo de Técnicas de Estudio

DIMENSIÓN Empleo de Técnicas de Estudio	Grupo Control	Grupo Experimental
Pretest	3,09	3,09
Pos test	3,09	3,947

En la tabla 42 se puede observar las diferencias obtenidas en las medias del pre test y pos test para los grupos de control y experimental. En este sentido, el grupo control y experimental presentó en el pretest una media de 3,09 mientras que en el pos test el grupo experimental presentó una media de 3,947.

Tabla 43. Dimensión Motivación hacia el Estudio

Dimensión Motivación en los Estudios	Grupo Control	Grupo Experimental
Pretest	3,95	3,95
Pos test	3,95	4,435

En la tabla 43 se puede observar la relación entre las medias obtenidas en el pre test y el pos test para el grupo control y experimental en cuanto a la dimensión motivación hacia el estudio. En el pretest la media obtenida para ambos grupos fue de 3,95, mientras que en el pos test el grupo control mantuvo la media y el grupo experimental reflejó una media de 4,43 evidenciando una mejoría significativa.

Tabla 44. Habilidades Académicas

Habilidades Académicas	Grupo Control	Grupo Experimental
Pretest	3,633	3,633
Pos test	3,633	4,235

En la tabla 44 se puede observar la respuesta obtenida en cuanto a la aplicación del Modelo de Intervención, pues, en el pretest la media obtenida fue de 3,63 mientras que en el postest el grupo control mantuvo la misma media y el grupo experimental obtuvo una variación en la media con un resultado de 4,235. De tal manera que, los cambios en la aplicación del modelo de intervención fueron significativos.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

5.1. Habilidades intelectuales que poseen los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

Entre las habilidades intelectuales que posee los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación del colegio preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), en República Dominicana, diagnosticadas mediante un instrumento de Escala de Habilidades Académicas sustentado en Fernández (2012), se encuentran 3 dimensiones a analizar. Por su parte, en la referida a la organización del estudio que cuenta con 16 ítems correspondientes a tres indicadores como lo son planificación de sesiones, distribución del tiempo y preparación para exámenes.

Se pudo conocer que los estudiantes poseen habilidades de categoría alta en el indicador planificación de las sesiones de estudio con una media de 3,94. Al respecto Yucra (2011), sostiene que la planificación de las sesiones de estudio conlleva al uso adecuado, eficaz y eficiente del tiempo, asimismo, se pueden obtener resultados de gran provecho, así como conocimiento, desde luego, para la autora se trata de una planificación mental con la finalidad de evitar fracasos o improvisaciones.

En este mismo orden de ideas, Bedoya (2018) añade que la planificación de las sesiones de estudio se considera como una habilidad que el estudiante debe desarrollar, el cual parte de reconocer al estudio como un conjunto de estrategias y técnicas que permiten

llegar a un conocimiento o adquirir competencias. Esta investigadora concibe a esta habilidad como el saber aprender y saber aplicar capacidades cognitivas para que pueda darse una adecuada adquisición, comprensión y organización de los conocimientos.

Otro de los indicadores de la dimensión organización del estudio es la distribución de tiempo la cual se presenta con una categoría alta con una media de 3,64 cercana a la categoría media. En este sentido, los resultados obtenidos van en la misma línea que Bedolla (2018), quien señala que diversos estudios realizados han concluido que los estudiantes presentan poca planificación de actividades académicas, así como una inadecuada distribución del tiempo, por lo que urge la aplicación de modelos de intervención que permitan mejorar los hábitos de estudio, las habilidades académicas, y, por ende, la organización del estudio tomando en cuenta la preparación para los exámenes, pues, el promedio de la media en esta dimensión fue de 3,88 categorizado como alto según el baremo presentado por Fernández (2012), no obstante, se debe hacer énfasis en la distribución del tiempo de estudio en los estudiantes.

Otra de las habilidades intelectuales que pudo ser diagnosticada en los estudiantes fue el empleo de las técnicas de estudio y aprendizaje en la que se tomó en cuenta indicadores como el subrayado, la toma de nota y apuntes, la identificación de las ideas principales, la elaboración de esquemas, elaboración de resúmenes, uso de mapas mentales y mapas conceptuales. Por su parte, Gil (2017) manifiesta que, las técnicas de estudio pueden concebirse como un procedimiento que permite la obtención de resultados o un fin, en este sentido, busca facilitar el proceso de memorización, comprensión, adquisición de conocimiento partiendo de la incorporación de estas técnicas como hábitos de estudio.

En este mismo orden de ideas, esta autora considera que para instaurar el uso de las mismas se debe reforzar comportamientos, practicar el uso de las técnicas como el análisis en la que se presenta la necesidad de realizar una prelectura, lectura y subrayado. Según los resultados obtenidos, lo expuesto por Gil corrobora la necesidad de reforzar las habilidades intelectuales como técnicas de estudio para que estas se desarrollen con mayor facilidad y propicien el aprendizaje significativo y pasen una categoría media a una categoría alta con el apoyo del presente modelo de intervención. Otra técnica que esta autora hace mención es la síntesis en la que se ponen en práctica técnicas como esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y el resumen, finalizando con una debida revisión para corroborar la necesidad de aplicar otra de la técnica de estudio y aprendizaje. Esta autora implementa

como técnica de estudio la metodología PLEMA (Prelectura-lectura-esquema-memorización-autoevaluación).

Por su parte, Alcántara (2010) sostiene que, el papel de las técnicas de estudio es memorizar el proceso de adquisición del conocimiento, además de ello, se desarrollan habilidades académicas en el estudiante aplicables a cualquier contexto en su vida. Ahora bien, se deben tomar en cuenta que en ese proceso de adquisición del saber mediante técnicas también influyen factores como los cognitivos, emocionales, sociales, ambientales, conductuales y fisiológicos que pueden incidir en el mismo. Este autor hace referencias a técnicas de estudio como la programación personal, motivante, realista y flexible, adicionalmente, se encuentran los apuntes, la lectura reflexiva, activa, flexible, exhaustiva, el subrayado, y, por último, la síntesis la cual se considera debe ser concisa, inteligible, haciendo uso de esquemas, resúmenes, mapa conceptuales y mentales.

Otra dimensión que se ha abordado para poder reconocer las habilidades intelectuales de los estudiantes es la dimensión motivación hacia el estudio y el aprendizaje, conformado por los indicadores actitud en las clases y actitud hacia el estudio, la media más baja fue para el indicador actitud por el estudio con una cercanía hacia una categoría media. Con relación a lo expuesto, Fernández, Mijares y Álvarez (2013), señalan que existe una relación intrínseca entre motivación, aprendizaje y rendimiento académicos, así como la acción para emprender algo, claro está, estudiar se considera como una manera intencional de aprender en la cual se definen las metas y se establecen estrategias para poder alcanzarlas.

Asimismo, estos autores señalan que la motivación hacia el estudio es una de los determinantes del rendimiento académico, además de ello se considera que despertar su actividad como estudiante, le permite fijar al estudiante metas concretas y despertar el interés en el logro de metas predeterminadas. Lo expuesto por los autores sustenta los resultados obtenidos en los que la dimensión motivación hacia el estudio parte una actitud en las clases muy alta y de una actitud hacia los estudios alta, lo que permite mejorar el rendimiento académicos y tener la disposición de aprender mediante el desarrollo de habilidades académicos.

Para finalizar, el constructo de habilidades académicos por el que se comprende la unión de las dimensiones mencionadas reflejó que, en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, es necesaria la implementación de los modelos de intervención que conlleven a mejoras en el

desarrollo de habilidades académicas y de competencias cognitivas para un mayor desenvolvimiento en los estudios superiores.

5.2. Potencial predictivo de las características sociodemográficas de los estudiantes sobre sus habilidades académicas.

Con relación al potencial predictivo de las características sociodemográficas estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de educación secundaria en Santo Domingo, se pudo conocer que mediante el análisis de regresión aplicado a los indicadores que resultaron con correlaciones positivas a las variables sociodemográficas se encuentra el subrayado con la edad, mientras que el sexo correlaciona positivamente con planificación de las sesiones de estudio, distribución del tiempo, subrayado, toma de nota y apuntes, actitud en las clases y actitud en los estudios.

Ahora bien, con la variable sociodemográfica existió correlación positiva con los indicadores distribución del tiempo, subrayado, toma de nota y apuntes, Identificación de la idea principal, actitud en las clases y actitud en los estudios. De esta manera, se pudo conocer que las variables demográficas que poseen mayor potencial predictivo son el sexo y la modalidad de estudio para los encuestados.

De hecho, la variable habilidades académicas la variable predictora con mayor potencial es el sexo, corroborando la hipótesis de que el sexo predecirá las habilidades académicas, La edad predecirá las habilidades académicas; y La modalidad de estudio predecirá las habilidades académicas, mientras que, la carrera de estudio no se considera una variable predictora de las habilidades académicas, no obstante, la modalidad de estudio sí se considera predictora de este constructo global, por tanto, se acepta la hipótesis de partida.

Por su parte, Bausela (2015) considera que la variable predictiva del sexo se puede comprender como aquella a la que se le atribuyen factores biológicos como los genéticos, innatos o endocrinos, sino que también puede generarse por factores como los relacionados con la socialización, el capital cultural, los factores educativos y los recursos familiares. De este modo, se puede añadir que la variable del sexo según los resultados obtenidos permite predecir el desarrollo de las habilidades académicas, por ende, se genera por lo factores educativos que sostiene Bausela. Al respecto Martínez y Córdoba (2013), señalan que los estudio PISA consideran que las diferencias en cuanto al rendimiento académicos de los

estudiantes se deben a factores como el social, la educación parental y las políticas de Estado, siendo este un aspecto relevante a destacar que en estudios posteriores para dar continuidad al modelo de intervención aquí expuesto.

5.3. Capacidad del Modelo de Intervención para desarrollar habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

Al aplicar el Modelo de intervención psicopedagógico a los estudiantes se pudo conocer su capacidad para el desarrollo de habilidades intelectuales, el mismo se basa en los aportes de Álvarez, Riart y Biquerra (2010), en el que se abordó el análisis del contexto, la identificación de las necesidades, competencias y potencialidades, con actividades individuales y grupales en las que se distribuyeron 34 horas de atención de las cuales 24 se desarrollaron de manera presencial durante las 4 horas académicas asignadas a la unidad de orientación.

En las 6 semanas de aplicación de dicho modelo de intervención se abordaron tres unidades, la primera basada en la Organización para el estudio y el aprendizaje, la segunda basada en el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje, y la última en la motivación hacia el estudio y el aprendizaje. Se pudo conocer que en la primera unidad organización para el estudio la media antes de ser aplicado el modelo fue de 3,86 mientras que la media luego de ser aplicado el modelo fue de 4,32 significando así una mejoría en cuanto a la habilidad académica organización para el estudio.

Por su parte, García, Villagómez y Reyes (2016) señalan que el aprendizaje estratégico es aquel que se basa en el diseño de modelos de intervención para poder dotar a los estudiantes de competencias, habilidades y destrezas que permitan tener un desarrollo metacognitivo y autorregulador para mejorar su proceso de aprendizaje. Según estos autores, los modelos de intervención basados en el desarrollo de las habilidades académicas deben ser flexibles, adaptativos dirigidos a distintas circunstancias de enseñanza, de hecho, el modelo de intervención posee esas características y ha permitido mejorar las habilidades académicas de los estudiantes del grupo experimental evidenciando una media final de 4,32.

En tal sentido, se evidencian mejoras en la adquisición de las habilidades académicas de los estudiantes, al igual que los datos alcanzados por Fernández (2013) quien encontró puntos críticos en las habilidades académicas de los estudiantes, que deben ser atendidos a través de diversos mecanismos e iniciativas tales como los modelos de intervención a largo plazo, de tal manera que se pueda dar continuidad a la implementación de técnicas y aprendizajes adquiridos en las sesiones, mediante diseños que permitan reevaluar al estudiante y contrastar su receptividad por periodos para el reconocimiento de los efectos significativos en la aplicación del modelo.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

Entre las conclusiones obtenidas en el proceso investigativo y de evaluación del modelo de intervención psicopedagógico, y, en función a las hipótesis de estudio, se tiene que:

- Los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo poseen un nivel de habilidades académicas medio por lo que se requiere la potencialización de las mismas mediante la aplicación de modelos de intervención psicopedagógica.
- Se pudo conocer que la muestra está representada por estudiantes de diversos sexos con tres modalidades de estudio en la que poseen tendencia a diversas carreras de estudio que no está delimitada por su edad, modalidad o sexo. De tal manera, se pudo conocer que el sexo correlacionó positivamente con diversos indicadores siendo este la variable sociodemográfica más predictiva de todas las abordadas, luego le sigue la modalidad de estudio, y, por último, la edad. Cabe destacar que, la carrera que desean estudiar no correlacionó significativamente.
- El Modelo de intervención psicopedagógico basado en el desarrollo de habilidades académicas resultó tener resultados significativos en los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo de modo que se incrementó las habilidades en cuanto a la organización del estudio, el empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje, y la motivación hacia el estudio y el aprendizaje. Asimismo, es importante dar a conocer que la extensión de este modelo de intervención en los estudiantes puede generar mejores resultados.
- Atendiendo a la valoración de los alumnos, el modelo de intervención utilizado, así como el método de trabajo seguido resultan apropiados para el desarrollo de habilidades académicas, favoreciendo la implicación de los mismos en el desarrollo el modelo, sobre todo con el apoyo de la orientación psicopedagógica.

6.2. Limitaciones y prospectiva

Como toda investigación existen limitaciones que han surgido y deben tomarse en cuenta para dar continuidad al fenómeno de estudio en otros contextos. Una de las primeras limitaciones se centra en la muestra la cual ha sido caracterizada en el capítulo III, pues esta conlleva a la generación de resultados específicos para la misma, por lo cual, resulta imprescindible que dicho modelo de intervención sea validado para ser aplicado a otras muestras, y, por ende, poblaciones, de tal manera que se pueda determinar el grado de validez externa de la intervención.

En el mismo orden de ideas, es relevante reconocer cuáles pueden ser los referentes teóricos base para el desarrollo de una investigación doctoral que tenga como punto de partida la psicopedagogía en las habilidades intelectuales y la motivación en los estudiantes, pues, dicha temática posee una visión compleja y holística la cual amerita de una revisión constante para poder contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones. Es por ello que se recomienda dar continuidad al proceso de revisión sistemática para seguir estableciendo relaciones que permitan enriquecer el modelo de intervención.

6.3. Futuras líneas de investigación

La creación de un modelo de intervención psicopedagógico para el desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, ha permitido identificar líneas de investigación necesarias para dar continuidad al proceso investigativo, a la resolución de problemas y la búsqueda de soluciones para las mejoras de significativas del rendimiento académico y la motivación en los mismos. En este sentido, toda investigación que busque el orientar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades y destrezas para mejorar su desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje. D este modo se presentan las posibles líneas de investigación:

- La conducta social y la cognición
- La conducta social y los procesos cognitivos
- El desarrollo de la cognición en países subdesarrollados

- Infancia, educación y desarrollo
- Psicopedagogía en jóvenes preuniversitarios
- Motivación educacional
- Habilidades intelectuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Aprendizaje mediado para inteligencias múltiples.

Si bien es cierto, los modelos de intervención pueden ser aplicados desde cualquiera de las líneas propuestas, las cuales parten del abordaje que se ha tenido en esta tesis doctoral y la relación existente entre las teorías sustantivas y referenciales para el análisis de los resultados y dar respuesta a los objetivos propuestos.

REFERENCIAS

- Alcántara, M. (2010). Importancia de las técnicas de estudio para el alumnado. *Innovación y experiencias educativas*. Núm. 36.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*. Vol. 13. Núm. 24. Pp. 76-92.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. 2da. Ed. Paidós.
- Arribas, D., y Corral, S. (2011). *BASS-II. Escalas de Aptitudes Intelectuales*. Departamento de ID de TEA Ediciones. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.
- Arroyo, A., Castelo, A., y Pueyo, M. (1997). *El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanessian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2da. Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Balluerca, N, y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: modelos y análisis de datos mediante SPSS 10.0*. España: Prentice Hall.
- Barca, A. (2000). *ESCALA SIACEPA. Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. Educación

Secundaria. Manual. 1era ed. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación.

Barrera, J. (2017). *Rendimiento Académico y Memoria de Trabajo en niños de 8 a 10 años de una Institución Educativa de Bogotá DC. Análisis Correlacional.* [Tesis en línea] Tesis para optar al Grado de Psicólogo en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Colombia. <https://bit.ly/38neKjS>

Bauce, G., Córdova, M., y Ávila, A. (2018) Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel". Vol. 49. Núm. 2.* <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096354/operacionalizacion-de-variables.pdf>

Bauselas, E. (2015). Análisis Comparativo de la Probabilidad de Tener Bajo Rendimiento en Función del Sexo en las Competencias PISA 2012. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. Vol. 1. Núm. 41. Pp. 58-65.* *Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*

Bedolla, R. (2018). Programa educativo de técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Vol. 76. Núm. 2 [(2018/05/30). Pp. 73-94, ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU) / Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).

Beltrán, J., y Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación.* Barcelona: Marcombo.

Bengoechea, G. (2006). La Complejidad Teórica y Conceptual del Constructivismo: un motivo de reflexión. *Revista Galelo-Portuguesa de Psicologia e Educação. Núm. 11-12. Vol. 13.* https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7030/RGP_13-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad.* Madrid: Amorrortu Editores.

Bernal, M., Lamos, A., Vargas, O., Camargo, G., y Sánchez, N. (2019). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y factores relacionados en estudiantes que cursan último año

- de los Programas de Facultad de Ciencias de la Salud. *Revista Educación Médica*; Núm. 20 Vol. 2. Pp. 10-17. <https://bit.ly/2VLr1eW>
- Bustos, F- (2002). Peligros del Constructivismo. *Educere*. Vol. 6. Núm. 8. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601812.pdf>
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, C. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*. Vol. 31. Núm. 8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>
- Cerda, G., Ortega, R., Pérez, C., Flores, C. y Melipillán, R. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile. [Artículo en línea] *Revista Anales de Psicología*. 2011, vol. 27. Núm. 2 (mayo). Pp. 389-398. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051015.pdf>
- Civarolo, M. (2009). *Las Inteligencias Múltiples: Cómo detectar capacidades destacadas en los niños*. Villa María: Eduvim.
- Corral, Y. (2008). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*. Vol. 19. Núm. 33. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Diario Libre (2019). *República Dominicana empeora en la prueba PISA*. Actualidad. <https://www.diariolibre.com/actualidad/republica-dominicana-empeora-en-la-prueba-pisa-FH15654450>
- Dueña, M. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*. Núm. 2. Pp. 77-96. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ernst, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 19. Núm. 2. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3633/3613>
- Farji-Brener, A. (2003) Uso correcto, parcial e incorrecto de los términos "hipótesis" y "predicciones" en ecología. *Ecol. Austral*. Núm. 13. Pp. 223-227.

- Fernández, E. (2013). *Modelo de Intervención para la Mejora de las Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes*. [Tesis en línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Psicología. Universidad de Oviedo. España. <https://bit.ly/2T8i1yY>
- Fernández, M. (2012). *Efectos del Programa para el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes de nuevo ingreso al Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia*. [Tesis en Línea] Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Educación: Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión. Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/39LrP7n>
- Fernández, M., Mijares, B., y Álvarez, J. (2013). Motivación hacia el estudio en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Negotium*. Vol. 8. Núm. 24. Pp. 181-195. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela
- Ferreira, J., y Espínola, S. (2019). Inteligencias múltiples en educación media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 3. Núm. 1. Pp. 317-327. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/27/19>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore, University Park Press.
- Feuerstein, R., Falik, L., y Fauerstein, R. (2015). *Changing Minds and Brains. The Legacy of Reuven Feuerstein*. New York: Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannebaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications*. England: Freund Publishing house Ltd.
- Fonseca, M. (2002). *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar*. Sevilla: Mergablum.
- Fonseca, V. (1988). *A Modificabilidade Cognitiva na Educação Especial e na Reabilitação*. São Paulo: Mensagem da APAE.
- Gajardo, A. (2012). *Caracterización del Rendimiento Escolar de Niños y Niñas Mapuches: contextualizando la primera infancia*. [Tesis en Línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en la Universidad de Valladolid. España. <https://bit.ly/3c0mScN>
- Gallardo, P., y Camacho, J. (2008). *Teorías del Aprendizaje y Práctica Docente*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva. S. L.

- García, M., Villagómez, J., y Reyes, G. (2016). *Modelo de intervención para fortalecer las habilidades psicosociales: Mejora el rendimiento académico y la calidad de vida personal y profesional*. Zaragoza: Proyecto PAPIME
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias Múltiples: La Teoría y la Práctica*. Paidós.
- Gil, I. (2017). Técnicas de Estudio. *Publicaciones Didácticas*. Núm. 79. <https://core.ac.uk/download/pdf/235857211.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- González, D. (2015). *Relación entre el Rendimiento Académico en Matemáticas y Variables Efectivas y Cognitivas en Estudiantes Preuniversitarios de la Universidad Católica Soto Toribio de Mogrovejo*. [Tesis en línea]. Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Málaga, España. <https://bit.ly/2VyaH1c>
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. Vol. Núm. 2. 43-60. e-ISSN 2636-2147. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/110/120>
- Gotelli, N., y Ellison A (2004). *A Primer of Ecological Statistics*. Sinauer. Sunderland, MA, EEUU. 510 pp.
- Guzmán, M. (2012). *Modelos Predictivos y Explicativos del Rendimiento Académico Universitario: caso de Institución Privada en México*. [Tesis en línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en la Universidad Complutense de Madrid. España. <https://eprints.ucm.es/15335/>
- Hawking, S. (1988). *Historia del Tiempo. Del Big-Bang a los Agujeros Negros*. Barcelona: Crítica.
- Hernández R., Fernández C. y Batista M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, P., Cayo., y Honores, S. (2016). Propuesta de un Modelo de Programa de Apoyo Académico y Psicosocial (PAAS). [Artículo en línea] VI CLABES. VI Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Articulación de la

Educación Superior con las Enseñanzas Medias. *Congresos CLABES*.
<https://bit.ly/2IfvsXM>

Jiménez, A. (2018). *Inteligencia Emocional*. En: AEPap (ed). Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Lua Ediciones.

Koval, S. (2009). Constructivismo radical: la realidad como construcción. *Revista Kubernética*. 2006-2016.: <https://www.santiagokoval.com/2009/02/10/constructivismo-radical-la-realidad-como-construccion/>

Leal, A. (2011). La Inteligencia Emocional. *Innovación y Experiencias Educativas*. Núm. 39.

López, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Luca de, S. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 34. Núm. 1. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2884>

Macías, M. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. Núm. 10. Pp. 27-38.: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Marín, V., Sampedro, B., Ortega, J., Y Figueroa, J. (2022). Predictive factors of problematic smartphone use in young Spanish university students. *Heliyon*. Vol. 8. e10429. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10429>

Martínez, J. S., y Córdoba, C. (2013). Rendimiento en lectura y género: Una pequeña diferencia motivada por factores sociales. En MEC y OCDE (Ed.), PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. *Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Pp.144-179. Madrid: MEC y OCDE.

Márquez, Y. (2016). *El Uso del Sincronario Maya como Estrategia Facilitadora del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura y su Influencia en el Rendimiento de los Estudiantes del Primer Año de Ciencias de Educación Media Diversificada de la Unidad Educativa San Martín de Porres*. [Tesis en línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en la Universidad de Córdoba. España. <https://bit.ly/2vwlZsb>

Mejía, H. (2017). La metodología de la investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*.

Vol. 3. Núm. 5. Nicaragua.

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/394/3941752008/html/index.html>

Méndez, Z. (1993). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: UNED

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 8. Núm. 3. Universidad de las Islas Baleares.

Nieto, S., y Rodríguez, M. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4. Núm. 2. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n2/v4n2a9.pdf>

Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE, (2018) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/test/>

Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*. Núm. 332. Pp. 33-54.

Parada, A., y Avendaño, W. (2013). Ámbitos de aplicación de la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Ágora U.S.B.* Vol.13. Núm. 2. Pp. 443-458. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312013000200009&script=sci_abstract&tlng=es

Ponti, F., y Cabañas, B. (2004). Inteligencia emocional: La hora de la verdad. Lo que piensan los directivos españoles sobre la revolución de la inteligencia propuesta por Goleman. *Capital Humano*. Núm. 177.

Portellano, J., Martínez, R. y Zumárraga, L. (2011). *ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Manual. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.

Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2012). *CUMANES. Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar*. Manual. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.

Posso, R., y Lorenzo, E. (2020). Validez y confiabilidad del instrumento determinante humano en la implementación del currículo de educación física. *Revista Educare*. Vol. 24. Núm.

3. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1410/1371>

Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. 9na. Ed. Madrid: Morata.

Pozo, J., y Gómez, M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 5ta ed. Madrid: Morata.

Pulgar, J., y Sánchez, I. (2014). Impacto de un Programa de Renovación Metodológica en las Estrategias Cognitivas y el Rendimiento Académico en Cursos de Física Universitaria. *Formación Universitaria*. Vol. 7. Núm. 5. Pp. 3-14. 10.4067/S0718-50062014000500002.

Rivas, T., González, M., y Delgado, M. (2010). Descripción y Propiedad Psicométricas del Test de Evaluación y Rendimiento Académico (TERA). *Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 44. Núm. 2. Pp. 279-290. <https://bit.ly/37STylt>

Román, J., y Gallego, S. (2008). *ACRA. Escala de Estrategias de Aprendizaje*. 4ta edición. Madrid: TEA Ediciones S. A.

Rosete, C., Trujillo, J., Cárdenas, J., y Granados, J. (2017). Modelo Predictivo del Rendimiento Académico a partir de Factores Sociodemográficos, Emocionales y de Salud. [Artículo en línea] *XIV Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. Iztacala. Universidad Autónoma de México. <https://bit.ly/39j3pm7>

Rufinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformulada. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 2. Núm. 3. Pp. 58-77. <http://146.83.132.45/articulos/2002/dialogos-e-03-Articulo-Andrea-Ruffinelli-Modificabilidad-de-la-conducta.pdf>

Sánchez, F., Santamaría, P., y Abad, F. (2015). *MATRICES, Test de Inteligencia General. Manual*. Madrid: TEA Ediciones S. A.

Santacreu, J., Shih, P., y Quiroga, M. (2011). *DIVISA. Test de Discriminación Visual Simple de árboles*. Manual. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.

Santamaría, P., y Fernández, I. (2013). *RIAS Escalas de Inteligencia de Reynolds y RIST Escalas de Inteligencia Breve de Reynolds. Manual*. Cecil Reynolds y Randy Kamphaus. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.

- Santana, E. (2020). Educación por competencias en República Dominicana: perspectiva crítica sobre la práctica. *Ciencia y Educación*. Núm. 4. Vol. 2. Pp. 117-125. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp117-125>
- Seisdedos, N. (2012). *D2, Test de Atención*. Rolf. Brickenkamp. Manual. 4ta edición. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica en Investigación Educativa*. Vol. 13. Núm. 1. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Shaffer, D. (2000). *Inteligencia: medición del desempeño mental, Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 5ta. Edición. Pp. 312-350. México: International Thomson.
- Solano, L. (2015). *Rendimiento Académico de los Estudiantes de Secundaria Obligatoria y su Relación con las Aptitudes Mentales y las Actitudes ante el Estudio*. [Tesis en línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. <https://bit.ly/2TmKAYw>
- Suárez, J., Maíz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias Múltiples: Una Innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*. Vol. 25. Núm. 1. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100005
- Toulouse-Piéron-Revisado. (2013). *Prueba perceptiva y de atención*. Manual. 8va edición. Madrid: TEA ediciones, S. A. U.
- UNPHU (2015). *Programa de nivelación e intervención psicopedagógica para la estimulación del pensamiento cognitivo dirigido a ingresantes en la carrera de Educación en todas sus menciones*. Vicerrectoría Académica. Facultad de Humanidades y Educación.
- Velarde, E. (2008). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*. Vol. 12. Núm. 22.
- Velasco, G. (2016). *El Rendimiento Académico en la Etapa de Educación Secundaria en Chiapas (México): una aproximación comparativa a los resultados internacionales, nacionales y a la cotidianidad escolar*. [Tesis en línea] Tesis Doctoral para optar al Grado de

Doctor en Pedagogía Sistémica y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

<https://bit.ly/2wVNqfh>

Velasco, L. (2017). *Las Inteligencias Múltiples a Través del Juego como Método Educativo*.

Escuela de Padres. España: Interconsulting Bureau, S. L.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. 9na. ed. México: Pearson Educación.

Yucra, Y. (2011). Planificación del tiempo de estudio: Caso de los estudiantes de la escuela

profesional de ciencias de la comunicación. UNA PUNO. *Revista de Investigación*

Comunicación y Desarrollo. Vol. 2. Núm. 1.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento Escala de Habilidades Académicas

CREACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO QUE FAVOREZCA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INTELECTUALES, LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA.

Saludos cordiales estimados estudiantes. A través de la presente encuesta se busca desarrollar un estudio de tipo Doctoral que permita construir un modelo de intervención psicopedagógico con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales y la motivación en los estudiantes. Cabe destacar que su participación es de suma importancia por lo que se requiere que las respuestas sean lo mas certeras posibles. Por favor siga las instrucciones:

- a) Se presenta una pregunta con cinco opciones de respuestas como lo son: Siempre, Casi Siempre, Con Frecuencia, Algunas Veces y Nunca.
- b) Usted solo debe elegir una de las respuestas.
- c) Por favor responda todas las preguntas
- d) Revise las repuestas marcadas. Al estar seguro de ellas envíe el formulario.
- e) Una vez realizados los pasos anteriores su participación habrá terminado.

***Obligatorio**

1. Correo electrónico *

2. Edad *

3. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

4. Modalidad de Estudio *

Marca solo un óvalo.

Sexto Académico

Sexto Informática A

Sexto Informática B

Sexto Servicios Turísticos

5. Carrera que desea estudiar *

6. Planifico mis sesiones de estudio *

Marca solo un óvalo.

Siempre

Casi Siempre

Con Frecuencia

Algunas Veces

Nunca

7. En mis sesiones de estudio incluyo el estudio individual y el estudio con compañeros *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

8. En mis sesiones de estudio utilizo recursos disponibles (Internet, libros, otros). *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

9. En mis sesiones de estudio incluyo pequeños momentos de descanso *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

-
10. Organizo mis guías y otros materiales de estudio según las asignaturas que curso *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

11. Antes de estudiar, me aseguro de contar con todos los materiales que necesito para el estudio. *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

12. Organizo mis actividades según las tareas o trabajos que debo preparar *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

13. Repaso a diario los contenidos desarrollados en clases *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

14. Cumpló un horario de estudio *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

15. Distribuyo mi tiempo de estudio entre todas las asignaturas según su grado de dificultad *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

16. Realizo mis tareas con suficiente antelación *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

17. Dedico suficiente tiempo a mis actividades académicas *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

18. Me preparo durante el tiempo necesario para presentar un examen *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

19. El día del examen trato de relajarme para pensar con claridad *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

20. Durante el examen respondo primero las preguntas que considero más fáciles *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

21. Antes de entregar el examen lo reviso primero para asegurarme de que ha sido respondido correctamente *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

22. Mientras estudio subrayo las palabras o frases claves *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

23. Cuando repaso lo estudiado me enfoco en las palabras y frases subrayadas *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

24. Tomo apuntes y notas mientras el profesor hace las explicaciones *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

25. Cuando estudio un texto acostumbro hacer anotaciones para aclarar las ideas que leo *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

26. Al leer un texto, diferencio una idea principal de las secundarias *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

27. Al estudiar, identifico con facilidad los aspectos más importantes del material de estudio *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

28. Cuando realizo un informe escrito organizo el contenido mediante un esquema *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

29. Elaboro con facilidad esquemas para organizar las ideas *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

30. Elaboro resúmenes que me ayudan a organizar las ideas que estudio *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

31. Al elaborar un resumen, trato de hacerlo con mis propias palabras *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

32. Sigo las recomendaciones para elaborar mapas conceptuales *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

33. Empleo mapas conceptuales para organizar la información *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

34. **Elaboro mapas mentales según las recomendaciones para hacerlo ***

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

35. **Uso los mapas mentales como material de apoyo para estudiar y/o exponer ***

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

36. **Mantengo una actitud atenta en las clases ***

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

37. Pregunto al profesor cuando no entiendo alguna explicación *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

38. Participo en las clases discutiendo y aportando mi punto de vista *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

39. Asisto regularmente a todas mis clases *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

40. Me esfuerzo lo necesario para obtener buenas calificaciones *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

41. Busco la utilidad de lo que aprendo en el aula para mi vida cotidiana *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

42. Estudio todas las asignaturas, aunque algunas no me gusten *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi Siempre
- Con Frecuencia
- Algunas Veces
- Nunca

43. Soy persistente en mis estudios *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

44. Realizo actividades adicionales a las asignadas por mis profesores *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

45. Dejo de divertirme por estudiar más *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi Siempre
 Con Frecuencia
 Algunas Veces
 Nunca

Su participación es relevante para investigaciones de tipo Doctoral.
La información aquí registrada es confidencial. Gracias por su participación.

Anexo 2. Modelo de Intervención

MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO



MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO QUE FAVOREZCA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INTELECTUALES, LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SANTO DOMINGO, REPÚBLICA DOMINICANA

Desarrollado por: Leonor Farray Bergés

Presentación

El modelo de intervención psicopedagógico fue desarrollado con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana, el mismo se sustenta en Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2010), y Fernández (2012). El mismo se aplicó con la intención de llevarse a cabo en horas de orientación de modo que los estudiantes posean el adecuado acompañamiento psicopedagógico para poder mejorar de manera significativa el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades académicas.

Este modelo es dirigido a los estudiantes del Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), con la visión de orientar a los estudiantes en su proceso previo a la universidad en el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales para un mejor desempeño en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que, se parte de un conjunto de técnicas para la obtención de resultados exitosos. Consta de las siguientes partes:

- Análisis del contexto
- Identificación de las necesidades
- Competencias y potencialidades
- Formulación de objetivos
- Planificación del programa

Con relación al análisis del contexto, se puede añadir que, este es analizado como el medio en el que se lleva a cabo un estudio, así como los aspectos internos y externos que interactúan en él. Si bien es cierto, el Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU), posee 53 años de experiencia y 99 programas académicos y técnicos llevados a cabo. Dicha institución está orientada a la excelencia académica desde una enseñanza participativa, lúdica, retadora e integral. Uno de sus énfasis es el desarrollo de competencias y herramientas útiles a la sociedad, como entes emprendedores que coadyuven al desarrollo del país.

En este mismo orden de ideas, la identificación de las necesidades se lleva a cabo a partir del acompañamiento psicopedagógico en los estudiantes en el que se pudo reconocer

la necesidad de desarrollar modelos de intervención que permitan potenciar en los estudiantes las habilidades académicas para la adquisición, comprensión, y generación de conocimientos, con mayor importancia debido a su paso a otro nivel educativo como lo es el universitario.

Sin duda alguna, estos poseen competencias y habilidades académicas consideradas según el baremo realizado por Fernández (2012), como habilidades de categoría media con tendencia alta, no obstante, reforzar habilidades de organización de estudio, empleo de técnicas de enseñanza y aprendizaje y la motivación hacia el estudio deben fomentarse para garantizar un aprendizaje significativo y eficiente en su paso a la universidad.

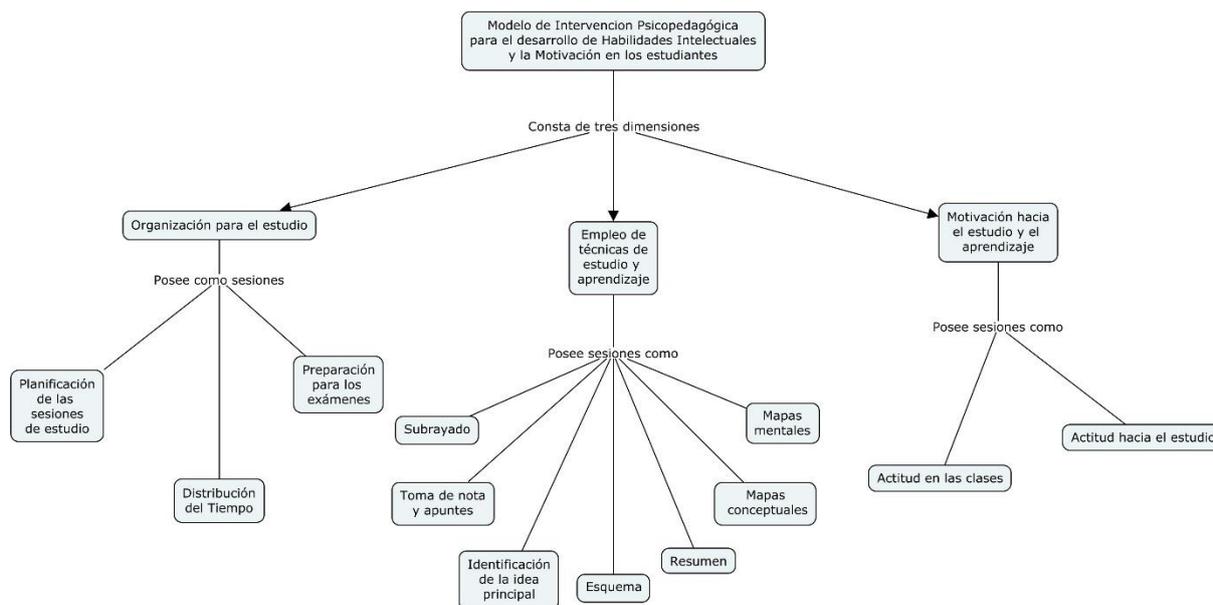
El objetivo con el que se desarrolla dicho modelo de intervención es favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana.

Evaluación Diagnóstica

Para el desarrollo de la evaluación diagnóstica se empleó el Test de Habilidades Académicas validado por expertos y presentado por Fernández (2012).

Planificación del Programa

El programa que se presenta en el presente Modelo de Intervención consta de tres unidades. Cada una de ellas posee indicadores que comprenden actividades a desarrollar en el aula para mejorar su capacidad de respuesta, desarrollo, procesamiento en cuanto a la habilidad destinada. Los contenidos que se desarrollan en el programa de intervención psicopedagógica tienen como estructura III unidades las cuáles se describen a continuación:



Unidad I: Organización para el estudio y el aprendizaje:

- Sesión 1: Planificación de las sesiones de estudio.
- Sesión 2: Distribución del tiempo.
- Sesión 3: Preparación para los exámenes.

Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje

- Sesión 1: Subrayado.
- Sesión 2: Toma de notas y apuntes.
- Sesión 3: Identificación de la idea principal.
- Sesión 4: Esquema.
- Sesión 5: Resumen.
- Sesión 6: Mapas conceptuales.
- Sesión 7: Mapas mentales.

Unidad III: Motivación hacia el estudio y el aprendizaje.

- Sesión 1: Actitud en clases.
- Sesión 2: Actitud hacia el estudio.

Población de estudio

La población a la que está dirigido es a los estudiantes del Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU). De los mismo se pudo conocer que, poseen una edad comprendida entre los 14 y 18 años, con mayoría de estudiantes femeninos que masculinos. Asimismo, el área en la que desenvuelven sus estudios son tres modalidades tales como: sexto informática, sexto académico y sexto servicios turísticos.

Duración del Modelo de Intervención

Centrado en la metodología cuantitativa con diseño experimental las actividades se llevan a cabo de manera individual y grupal comprendidas en 34 horas, con 24 horas de actividades individuales y grupales distribuidas en 6 semanas en las horas asignada a la unidad de orientación, mientras que las otras 10 horas restantes se llevaron a cabo en actividades de trabajo independiente.

Tiempo: Sesiones de 240 minutos 1 día a la semana. 2 actividades por semana. En total 6 semanas equivalente a 12 sesiones

1era. Semana

ACTIVIDAD 1	LUNES
Unidad I: Organización para el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Sesión 1: Planificación de las sesiones de estudio. Sesión 2: Distribución del tiempo.

2da semana

ACTIVIDAD 1	LUNES
Unidad I: Organización para el estudio y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Sesión 3: Preparación para los exámenes.
Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Sesión 1: Subrayado. Sesión 2: Toma de notas y apuntes.

3era Semana

ACTIVIDAD 1	LUNES
Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 3: Identificación de la idea principal. • Sesión 4: Esquema.

4ta Semana

ACTIVIDAD 1	LUNES
Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 5: Resumen. • Sesión 6: Mapas conceptuales.

5ta Semana

ACTIVIDAD 1	LUNES
Unidad II: Empleo de Técnicas de estudio y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 7: Mapas mentales.
Unidad III: Motivación hacia el estudio y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1: Actitud en clases.

6ta Semana

ACTIVIDAD	LUNES
Unidad III: Motivación hacia el estudio y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 2: Actitud hacia el estudio. • Postest

Recursos necesarios para implementar la intervención.

Recursos materiales: actividades grupales de integración, lecturas reflexivas, ejercicios impresos, lluvia de ideas.

Recursos humanos: el estudiante, docente, orientador, psicopedagogo.

Evaluación

Con relación a la evaluación es necesario resaltar que esta se realiza de manera individualizada y se debe hacer de manera inicial y final.

Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

La recogida y análisis de información se debe hacer al inicio y la final de la actividad. De tal manera que al inicio se pueda tener un registro sobre el conocimiento y las habilidades que posee el estudiante a su eficacia y eficiencia las distintas actividades. De igual manera, se busca evaluar la actitud del niño al iniciar la actividad y al terminarla, para comprobar si se cumplen los objetivos propuestos para la misma. El proceso de evaluación se realiza por actividad.

Anexo 3. Solicitud al Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU)

Santo Domingo, 2022

Directiva del Colegio Preuniversitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía (UNPHU)

En esta oportunidad me dirijo a ustedes con la finalidad de solicitar su aprobación en la aplicación de una Modelo de Intervención Psicopedagógica que busca favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales y la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria, en pro de mejorar el rendimiento académico y las competencias de los mismos. Este posee como visión de orientar a los estudiantes en su proceso previo a la universidad en el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales para un mejor desempeño en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que, se parte de un conjunto de técnicas para la obtención de resultados exitosos. Consta de las siguientes partes:

- Análisis del contexto
- Identificación de las necesidades
- Competencias y potencialidades
- Formulación de objetivos
- Planificación del programa

En este mismo orden de ideas, para la identificación de las necesidades se hará el debido acompañamiento psicopedagógico en los estudiantes para potenciar en los estudiantes las habilidades académicas para la adquisición, comprensión, y generación de conocimientos, con mayor importancia debido a su paso a otro nivel educativo como lo es el universitario. Dicho modelo posee un tiempo de aplicación de 6 semanas mediante tres unidades como la Organización para el estudio y el aprendizaje, el empleo de técnicas de estudio y aprendizaje, y la motivación hacia el estudio y el aprendizaje. Es relevante mencionar que, el mismo se lleva a cabo para dar cumplimiento a una investigación aplicada titulada **“Creación de un modelo de intervención psicopedagógica que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República Dominicana”**, para optar al grado de Doctora mediante la Universidad de Córdoba. Agradeciendo la colaboración de la directiva, sin más que agregar.



Leonor Farray Bergés
(Solicitante)

