



***Estrategias de aprendizaje y percepción de
estrategias de enseñanza de los estudiantes
de Secundaria en República Dominicana***

Santo Domingo,
República Dominicana
2023

Estrategias de aprendizaje y percepción de estrategias de enseñanza de los estudiantes de Secundaria en República Dominicana

Santo Domingo
2023



Estrategias de aprendizaje y percepción de estrategias de enseñanza de los estudiantes de Secundaria en República Dominicana

Ginia Montes de Oca
Encargada de investigación

Autores

Martín Yael Santana
Iván Moronta Tremols

Divulgación científica

Julián Álvarez Acosta
Francisco Martínez Cruz

Corrección de estilo

Roque Santos

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez
Lidia Moreta

Derechos reservados

© 2023 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISBN DIGITAL: 978-9945-499-89-6

Enero 2023

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

Luis Rodolfo Abinader Corona

Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña

Vicepresidenta de la República

Ángel Hernández

Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza

Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Julio Ramón Cordero Espaillat

Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Francisco Germán D' Oleo

Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Ramón Rolando Reyes Luna

Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós

Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Ligia Jeanette Pérez Peña

Viceministra de Educación, Encargada de Descentralización y Participación

Carmen Caraballo

Directora Ejecutiva del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa



Contenido

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
3. Metodología	11
4. Resultados	17
5. Conclusiones	31
6. Recomendaciones	35
7. Limitaciones	37
8. Referencias	39
9. Anexos	41

1 Introducción

Los estudiantes son entes activos y perspicaces. En las últimas décadas han pasado a tomar un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando los maestros a asumir un rol de facilitadores o guías de este proceso. En ello han intervenido diferentes constructos como las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes y las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes.

Por consiguiente, cabe definir las estrategias de aprendizaje como un conjunto de elementos cognitivos que son organizados y gestionados por los estudiantes con el fin de alcanzar sus metas de aprendizaje en momentos determinados (Massone y González, 2003). Se pueden encontrar estudios focalizados en esta temática en áreas específicas como el de Castro (2017), el de Amiama y Mayor (2017), Vázquez y Holguín (2020) que se han realizado en temáticas vinculadas a desempeño de estudiantes y docentes, rol de docentes en el aula, métodos de enseñanza, entre otros. Cabe destacar que con las estrategias de aprendizaje incluyen elementos de motivación, organización, planificación, manejo del tiempo, aprendizaje significativo, autoevaluación de los aprendizajes, entre otros elementos fundamentales en la autogestión de los aprendizajes que deben manejar los estudiantes (Maldonado et al., 2019).

Por otro lado, las estrategias de enseñanza suelen verse como una herramienta capaz de impactar en el alumnado, promoviendo una mayor implicación en clases y un mejor rendimiento académico (Rodríguez et al., 2014). Es palpable que sirven para hacer frente a la apatía del alumnado a través de la motivación. Asimismo, es bueno resaltar que las estrategias de enseñanza aseguran que el docente es quien mayor influencia ejerce en el alumnado al momento de estos implicarse más en las clases, estar más motivados y, por ende, obtener mejores resultados. Sin embargo, esta variable suele ser poco analizada en el contexto de República Dominicana, por lo cual, es importante la realización de esta investigación, pero a su vez, que sea ese punto de partida para poder realizar modificaciones y mejoras en las tomas de decisiones de las políticas públicas respecto a la educación en estos aspectos.

Así pues, los objetivos planteados para la realización de esta investigación son los siguientes:

1.2 Objetivo General

Analizar el uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y el uso de estrategias de enseñanza de docentes del Nivel Secundario.

1.3 Objetivos específicos

- Describir las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudios de los estudiantes, al igual que las estrategias de enseñanza de los docentes en Secundaria.
- Conocer si existen diferencias en el uso de estrategias en función de la edad y el sexo de los estudiantes de Secundaria.
- Explorar diferencias en el uso de estrategias según la modalidad.

- Explorar las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza de las regionales educativas.
- Conocer si existen diferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza de los docentes en base al sector (público o privado) a que pertenecen los centros educativos.
- Verificar las estrategias y recursos de enseñanza utilizados por los docentes desde la percepción del alumnado de Secundaria.

2 Marco teórico

2.1 Estrategias de aprendizaje

Cuando se habla de estrategias de aprendizaje del alumnado de Secundaria es bueno resaltar que lo que se conoce sobre estas, hasta ahora, a nivel académico viene de otras latitudes. Todo sobre este concepto ha venido evolucionando desde hace tiempo, desprendiéndose de diferentes perspectivas teóricas. Es decir, desde los años 20 hasta principios de los 90 se han hecho acepciones sobre este fenómeno lo que se puede apreciar en el siguiente esquema:

Tabla 1.
Esquema evolución de estudio de estrategias de aprendizaje

AÑO	HITO	AUTORES
1920	Escuela Activa. que se interesa por las acciones personales del niño. Se basó en experiencias con la utilización del Método Montessori	Dewey
1930	El Introspeccionismo. Se le da importancia a la reflexión y a los procesos mentales	Ruby y Robinson
1940	El Conductismo. Este inicia con la promoción de hábitos de estudio en los estudiantes	Thorndike, Pávlov y Watson
1950	Neoconductismo. Centra su interés en los métodos y técnicas	Skinner y Mager
1960	La revolución cognitiva, que se centra en el razonamiento operacional	Piaget, Vigotsky, y Bloom
1970	El cognitivismo conductual, centrado en el Autocontrol	Bandura, Gagné y Meichenbaum
1980	La construcción-mediación. Enfoque que se centra en la Autorregulación.	Flavell, Bruner y Ausubel
Finales de los 80 y principios de los 90	Procesamiento de la Información. Este enfoque se centra en el Control de la ejecución	Sternberg y Kyrby

Fuente: Vivas (2010).

Bajo estos supuestos, está claro que el constructo de estrategias de aprendizaje concebidas como tales nace con el accionar de quien aprende para aprender y puede gestionar su propio aprendizaje, y su punto de partida sería la psicología cognitiva de la mano de Jean Piaget (Vivas, 2010).

Es por ello por lo que los conceptos que se engloban dentro de lo que se conoce como estrategias de aprendizaje pueden ser muy amplios, ya que actualmente existen múltiples definiciones de lo que son y distintas concepciones sobre su uso. En cambio, dentro del marco de esta investigación se definen las estrategias de aprendizaje como acciones y decisiones puntuales de los estudiantes que, al aplicarse de manera eficiente, permiten alcanzar las metas u objetivos perseguidos respecto a sus aprendizajes mejorando los mismos (Dugan, 2008; Maldonado et al., 2019; Monereo et al., 2000; Martínez y Bonachea, 2011). Es decir, que en parte cada sujeto es responsable de su proceso de aprendizaje y de las estrategias que utiliza, las cuales son un factor determinante para lograr las competencias de forma óptima.

Diciendo esto, es importante repasar las diferentes clasificaciones por autores que existen de las estrategias de aprendizaje y, de manera resumida, según Meza (2014) son las siguientes:

Figura 1
Estrategias de aprendizajes según diversos autores

DANSERAU	<p>Primarias: comprensión retención, recuperación utilización.</p> <p>De apoyo: elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación.</p>
WEINSTEIN	<p>Rutinarias: habilidades básicas para el estudio y la memorización.</p> <p>Físicas: procesamiento en activo (Bruner).</p> <p>Imaginativas: creación de imágenes mentales.</p> <p>De elaboración: relacionar conocimiento previo con información reciente.</p> <p>De agrupación: aplicación de esquemas clasificatorios.</p>
STANGER	<p>De memoria.</p> <p>De dominio específico para la solución de problemas.</p> <p>De creatividad: flexibilidad y fluidez.</p>
JONES	<p>Estrategias en el procesamiento de textos: de codificación: nombrar, repetir, identificar ideas clave.</p> <p>Generativas: parafrasear, visualizar, elaborar analogías, realizar inferencias, resumir.</p> <p>Constructivas: razonamiento (deductivo, inductivo, analógico), transformación, síntesis.</p>
SHIPMAN Y SEGAL	<p>De adquisición de conocimientos</p> <p>De solución de problemas.</p> <p>Metacognitivas.</p>
WEINSTEIN Y MAYER	<p>De repetición (control cognitivo mínimo): registro, copia o repetición.</p> <p>De elaboración (control cognitivo bajo, ponen en relación conocimientos previo y nuevo): notas, esquemas, resúmenes.</p> <p>De organización (control cognitivo elevado): categorización, ordenación, estructuración.</p> <p>De regulación (control cognitivo muy elevado): habilidades metacognitivas.</p>
DERRY Y MURPHY	<p>De memoria.</p> <p>De lectura-estudio de textos escolares específicos.</p> <p>De solución de problemas en aritmética.</p> <p>De apoyo afectivo.</p>
BELTRÁN	<p>Atencionales.</p> <p>De codificación.</p> <p>Metacognitivas.</p> <p>Afectivas.</p>
CHADWICK	<p>Cognoscitivas: de procesamiento: atencionales, físicas, de elaboración verbal, de elaboración de imágenes, comparación, inferencia, aplicación.</p> <p>De ejecución: de recuperación, de generalización, de identificación y representación de resolución de problemas.</p> <p>Metacognitivas.</p> <p>Afectivas o de apoyo.</p>
POZO	<p>De repaso: subrayar, copiar.</p> <p>De elaboración: simple (palabras clave, imagen mental, rima, códigos loci) y compleja (analogías, elaboración de preguntas).</p> <p>De organización: categorizar, clasificar, jerarquizar.</p>

MONEREO Y CLARIANA	<p>De repetición.</p> <p>De gestión: de elaboración (subrayado, toma de apuntes) y de organización (clasificación, comparación).</p> <p>De control: planificación, supervisión, evaluación.</p>
ROMÁN Y GALLEGO	<p>De adquisición: atencionales (exploración, fragmentación) y de repetición (repaso).</p> <p>De codificación: mnemotecnia (palabra clave, acrónimos, rimas, loci) y elaboración (simple –asociación intramaterial– y compleja –integración de la información que se va a aprender con los conocimientos previos–).</p> <p>De organización (agrupamientos): resúmenes, esquemas, mapas y diagramas de flujo (diagramas ‘uve’).</p> <p>De recuperación: de búsqueda de información y recuperación de respuestas (planificación de respuesta, redactar).</p> <p>De apoyo: metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y socioafectivas (afectivas, sociales y motivacionales).</p>
BELTRÁN, MORALEDA GARCÍA-ALCAÑIZ, CALLEJA, SANTIUSTE	<p>Combina la naturaleza de las estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) con la función de estas en los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia y evaluación).</p> <p>De procesamiento: selección, organización, elaboración.</p> <p>De personalización del conocimiento: pensamiento crítico, recuperación, transfer.</p> <p>Metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación.</p>
MEZA Y LAZARTE	<p>Generales (relacionadas con procesos afectivos y cognitivos: de matización afectiva, de procesamiento –atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes–, de ejecución –de recuperación, de generalización, de solución de problemas, de creatividad). Situacionales (relacionadas con aprendizajes académicos: para abordar tareas académicas, para mejorar conductas de estudio, para trabajar en forma cooperativa, para tomar apuntes, para mejorar la capacidad auditiva, para la lectura comprensiva).</p>

Fuente: Meza (2014)

Ahora bien, tomando en cuenta la amplitud anteriormente mencionada a nivel conceptual de la variable de esta investigación, se han conceptualizado de forma puntual las diferentes dimensiones que abarcan las estrategias de aprendizaje según el carácter y la utilización de cada una. De manera tal que para este estudio se ha considerado teóricamente la siguiente construcción que forma parte del estudio de González (2003):

Gestión de tiempo: se refiere a las estrategias que utilizan los alumnos para autogestionar su tiempo en función de mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como dedicar tiempo de estudio a los exámenes, dedicar más tiempo a las asignaturas que les resultan más difíciles, tiempo de dedicación a las notas y apuntes, adaptación a un horario de estudio y planificación de un horario propio para estudiar.

Preparación de la información: en esta dimensión se guarda relación con el aprendizaje significativo del alumno y se enfoca de manera particular e individual en preparar la información de los contenidos y en ella se abarcan estrategias como resumir con sus propias palabras, acumular suficiente información del contenido en cuestión, establecer relaciones de lo aprendido con experiencias propias, aplicar lo aprendido en la vida diaria y establecer relaciones entre diferentes ideas del tema estudiado

Uso de técnicas de apoyo: con esta dimensión se exploran técnicas de uso común entre el alumnado de secundaria que le permiten llevar un control que les sirve como apoyo para enfocarse en puntos neurálgicos del contenido. En ella se abarcan estrategias como subrayar con diferentes colores el texto considerado importante, múltiples anotaciones, resúmenes y esquemas que permiten un mejor entendimiento, utilización de títulos en los apartados para mejor organización y búsqueda de la información.

Estrategias de repaso: esta dimensión se aborda con estrategias que utilizan los estudiantes para verificar y volver a trabajar sobre los contenidos que tienen dudas o requieren otro recorrido para mejorar algún aspecto. Estas pueden ser revisiones de anotaciones, inferir qué puede preguntar el profesor para releer sobre ello, reflexionar sobre lo leído, volver a leer y autoexaminarse para comprobar el dominio de lo estudiado.

Con la intención de simplificar y cubrir diferentes aspectos de las estrategias de aprendizaje se menciona la configuración de estas dimensiones. Lo cual define la dirección tomada desde una base teórica sólida y acorde con la metodología utilizada para profundizar en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje en esta investigación.

Sin embargo, la aproximación con la que se han realizado otras investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje ha ocupado diferentes tendencias o estudiado múltiples acciones «estratégicas», enumerando así múltiples conceptos que encajan con lo que puede ser una estrategia para aprender o en su defecto, mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, respecto a ello existen trabajos que han estudiado las estrategias acorde a la gestión del tiempo de los alumnos, destacando que las estrategias de este tipo tienen una correlación positiva con el rendimiento académico (Suarez y Suarez, 2019).

En esta misma línea, pero con respecto a otras estrategias, Gázquez et al. (2006) verificaron que, sobre la preparación de la información y técnicas de apoyo tales como el resumen y el repaso en diferentes modalidades, tienen incidencia en el colectivo de estudiantes con relación a su autoestima y que, de hecho, estudiantes de sexo femenino suelen utilizar más estas estrategias que los de sexo masculino. Aunque, previo a este estudio, también Cano (2000) habría indicado que estudiantes de sexo femenino hacen más uso de las estrategias de aprendizaje en sentido general que los de sexo masculino. Asimismo, estas estrategias que conllevan la preparación de la información y técnicas de apoyo se siguen utilizando de manera reiterativa en el ámbito universitario (Pegalajar, 2020), lo que quiere decir que cuando el estudiante integra este tipo de estrategias en su quehacer, lo acompañan a lo largo de su vida.

En síntesis, las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de secundaria se han estudiado en diferentes contextos y sistemas educativos. No por ello deja de ser una temática interesante y un punto de partida para incidir en las políticas educativas que involucran las estrategias de los estudiantes. Ya que es un hecho que el alumnado de secundaria hace uso de algunas de las estrategias de forma satisfactoria para llevar su proceso de aprendizaje (Lanza et al., 2013).

2.2 Estrategias de enseñanza

Para llevar a cabo, de la mejor manera posible, su trabajo el docente utiliza diferentes herramientas. Este tiene la tarea de organizar el proceso de enseñanza de sus estudiantes en una sociedad en constante cambio y globalizada, un trabajo retador que puede derivar en ansiedad o en resultados no esperados. El fenómeno se debe, en parte, a que en la actualidad lo que se interpreta como una estrategia de enseñanza está relacionado con diversos enfoques pedagógicos e incluso con las tecnologías de la información (TIC) y, en muchos casos, están estandarizadas como parte de las políticas educativas estatales. Entonces cabe delimitar lo que entenderá por estrategias de enseñanza del docente en el marco de este estudio. Y se refiere a: procesos, actividades, herramientas recursos o medios que el docente organiza y pone en marcha para favorecer el aprendizaje de sus alumnos (Martínez y Zea, 2004), sin mencionar el componente de motivación que las mismas pueden propiciar en el alumnado (Montoya et al., 2018).

A pesar de que las estrategias pueden ser muchas y diversas en función de los momentos de una clase, tienden a encaminarse a un objetivo común. Con una estructura simple los momentos de la clase se pueden identificar como: inicio, desarrollo, cierre y evaluación, por lo que las estrategias de enseñanza de los docentes pueden enmarcarse en esta secuencia (Feo, 2010).

Además, los momentos también están ligados a los tipos de evaluación según el currículo del Minerd (Ministerio de educación de la República Dominicana, 2016) (evaluación diagnóstica, formativa, final o sumativa) a realizar por el docente y que, por ende, todo ello debe ser tomado en cuenta a la hora de elaborar o poner en práctica una estrategia de enseñanza.

Siguiendo este orden de ideas, hay que tener presente que para aprender intervienen los procesos cognitivos. A través de los cuales, y en conjunto con los momentos de una clase y los diferentes tipos de evaluación, se pueden inferir diferentes estrategias de enseñanza desde la posición del docente, incluso con un orden lógico como explican Díaz y Hernández (1999, como se citó en Herrera, 2005, p. 33):

- Estrategias de activación o creación de conocimiento. Activar el conocimiento previo cumple dos funciones. Conocer lo que saben los alumnos y delimitar los objetivos de aprendizaje.
- Estrategias para orientación de la atención. Estas permiten centrar y sostener la atención de los estudiantes y se debe emplear de manera repetitiva en clase.
- Estrategias de organización de información. Estas pueden utilizarse en distintos momentos de la enseñanza. Se emplea para fortalecer las conexiones internas, destacan los mapas semánticos cuadro sinópticos etc.
- Estrategias de enlace externo. Aseguran la integración de los conocimientos significativos, pueden utilizarse a través de analogías o discursos expositivos.

Ahora bien, hay que tomar en cuenta que el uso de las estrategias de enseñanza de una u otra forma sin estar supeditadas a los momentos de la clase, van a depender de las consideraciones del docente (Herrera, 2005). Sin embargo, el cómo se perciben estas por parte del alumnado

puede ser diferente. Ya que lo estructurado de una forma puede percibirse de otra. Por lo cual en este estudio se han dimensionado el uso de diferentes estrategias de enseñanza según el carácter y el uso de estas tomando en cuenta el diseño curricular de nivel secundario del MinerD (2016). Sobre estas bases se presentan cinco dimensiones que abarcan diferentes estrategias de enseñanza de uso de los docentes.

Planificación de la clase: según consideraciones previas, en esta dimensión los profesores utilizan estrategias desligadas del contenido per se. Se utilizan en el momento de inicio de la clase y comúnmente el primer día de la asignatura o en función de las unidades o temas a impartir. Y estas consisten en presentar los objetivos de la asignatura; orientar los alumnos sobre la importancia del contenido o tema relevante; lluvia de ideas e indicar lo que se espera del alumno a lo largo de la asignatura.

Introducción de la clase: esta dimensión ocupa parte importante dentro de las estrategias de enseñanza ya que parte de ella se da en el primer momento de la clase conocido como inicio y también en ella se involucra lo que es una evaluación diagnóstica. Dentro de esta hallamos estrategias como indagación de conocimientos previos de forma oral; realización de breve resumen de la temática a tratar y explicación de la relación del contenido con la importancia del desarrollo de las competencias.

Desarrollo de la clase y práctica: esta dimensión es una de las más extensas en cuanto a las estrategias de enseñanza que emplea el docente, ya que la misma se da en el segundo momento de la clase llamado desarrollo de la clase. El docente en este punto suele emplear estrategias de organización de equipos de trabajo o aprendizaje colaborativo; estrategias expositivas de conocimientos elaborados; utilización y fomento de debates; actividades prácticas en función del contenido; utilización de organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas mentales etc.); glosarios; gamificación; aprendizaje basado en problemas (ABP); adaptación de ritmo en función del grupo y actividades motivacionales entre otras.

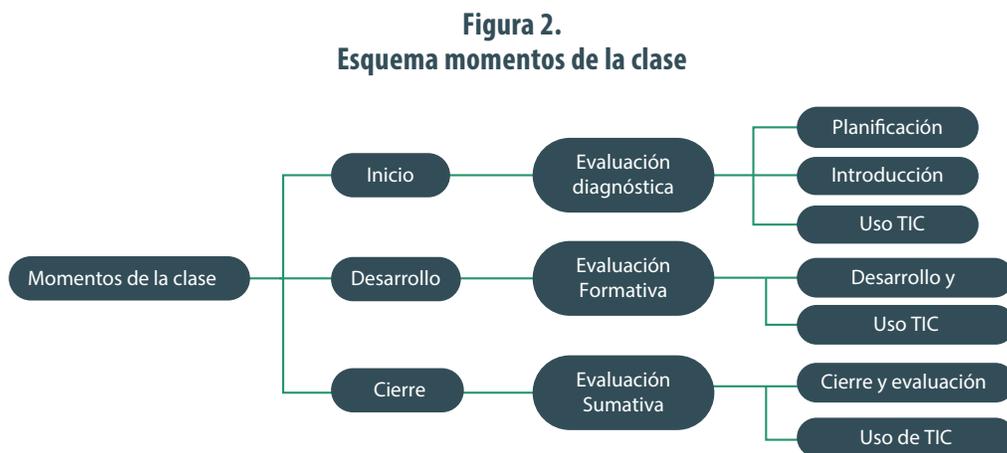
Cierre y evaluación de los aprendizajes: como su nombre lo indica esta dimensión corresponde con el uso de las estrategias que utilizan los docentes en el tercer y último momento de la clase, tales como el método socrático; resolución de actividades propuestas por el libro de texto; actividades complementarias fuera del libro de texto; prueba oral; prueba objetiva escrita; registro de actividad individual; verificación de trabajo realizado en el momento de desarrollo de la clase; aclaración de dudas; preguntas orales sobre objetivos planteados; espacio de retroalimentación y redireccionar las siguientes clases en base a los resultados.

Uso de las tecnologías: dada las necesidades cambiantes a nivel tecnológico y social con las nuevas generaciones las estrategias de enseñanza docente han ido involucrando elementos tecnológicos en los últimos tiempos. Dentro de las estrategias que pueden utilizar están apoyarse en el uso de las TIC para utilizar en cualquiera de los momentos de la clase; realizar actividades con TIC con los alumnos y que estas estén relacionadas al contenido.

Hay que destacar el hecho de que estas dimensiones de estrategias de enseñanza parten del currículo dominicano de Secundaria. Por lo que, los momentos, el tipo de evaluación y las estrategias que emplean los docentes son elementos que se ubican en un orden y como parte de un todo, al que se le llamaría «una clase» de un profesor de Secundaria.

Es importante aclarar que la gran mayoría de las estrategias de enseñanza de secundaria en República Dominicana se engloban dentro de la dimensión de desarrollo de la clase y práctica, y muchas de ellas son apoyadas por el uso de la tecnología como recurso (Diseño curricular Nivel Secundario, 2016). O sea que la tecnología, al igual que forma parte de las estrategias, también funge como recurso a tomar en cuenta, ya que en la actualidad es más una necesidad ligada a las aulas que se ha venido observando en el transcurrir del tiempo (Granda et al., 2019).

A continuación, se muestra un cuadro sinóptico que contempla desde los momentos de la clase, los tipos de evaluación y las estrategias de enseñanza que intervienen en cada proceso.



Desde este punto de vista las estrategias de enseñanza según su utilización han sido estudiadas sobre todo las que tienen un componente visual y por consiguiente tecnológico. En cuanto a ello, su buen uso puede motivar y mantener la atención de manera efectiva de los alumnos (Torres et al.,2013).

Por otra parte, Pamplona et al. (2019) concluyeron que las estrategias que conllevan el uso de las TIC y la gamificación son las estrategias de enseñanza que están en tendencia en las investigaciones en la última década. Por lo cual las TIC y el aula han intensificado su relación y esta solo ha de seguir avanzando en función de los avances tecnológicos que se presenten en la sociedad.

Es por ello por lo que tomar en cuenta como se perciben las estrategias de enseñanza en las aulas de secundaria puede aportar información útil sobre los estudiantes y sobre los docentes. De forma que puedan implementarse mejoras en pos del desempeño de ambos actores educativos.

3 Metodología

La metodología utilizada para la realización de este estudio posee un enfoque cuantitativo, un alcance descriptivo al igual que su diseño y es de corte transversal. Se describen elementos de las variables estudiadas, al igual que se verifican diferencias o similitudes en base a estas en los participantes en función de sus características.

3.1 Participantes

Este estudio contó con una muestra de estudiantes de Secundaria recolectada de 248 centros educativos en las 18 Regionales a nivel nacional. Se utilizó un muestreo estratificado proporcional con las regionales en el estudio tomando como característica principal para los estratos las escuelas de las regionales con sujetos cursando grados pertenecientes al Nivel Secundario, lo que reduce el error muestral y determina la representatividad de esta.

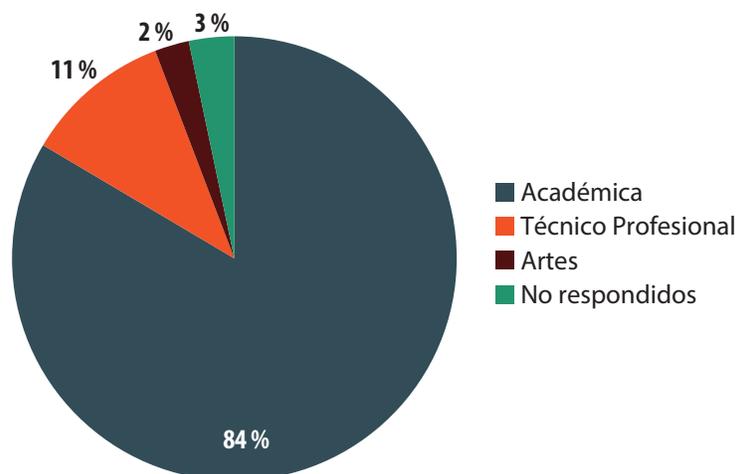
A continuación, en la tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra por edad y por género.

Tabla 2.
Distribución de los participantes por edad y género

GÉNERO	N	%	RANGO DE EDAD	N	%
Masculino	2,560	43.2%	De 11 a 14	2,556	43.2%
Femenino	3,296	55.6%	De 15 a 18	3,268	55.2%
No específica	99	1.2%	De 19 a 22	99	1.6%
Total	5,923	100%	Total	5,923	100%

Sin embargo, según la modalidad la diferencia entre los participantes es mayor como se puede observar en el gráfico de la figura 3.

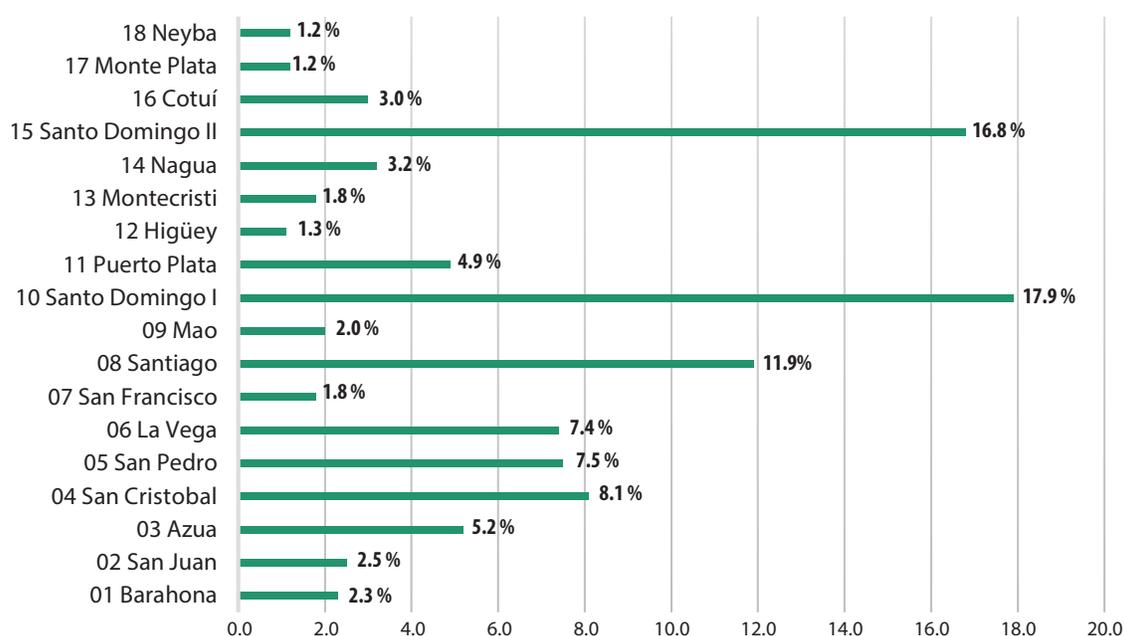
Figura 3.
Gráfico de porcentajes por modalidad



Un 2 % de la muestra pertenece a artes mientras que un 11 % a la modalidad técnico profesional, un 84 % es de modalidad académica y 3 % no respondió o no conoce su modalidad.

Ahora bien, la participación de la muestra por Regional también verifica los mayores porcentajes sectorizados. Esto se debe a que en dichas Regionales poseen una mayor población en general de estudiantes de Secundaria y, por ende, una mayor cantidad de muestra.

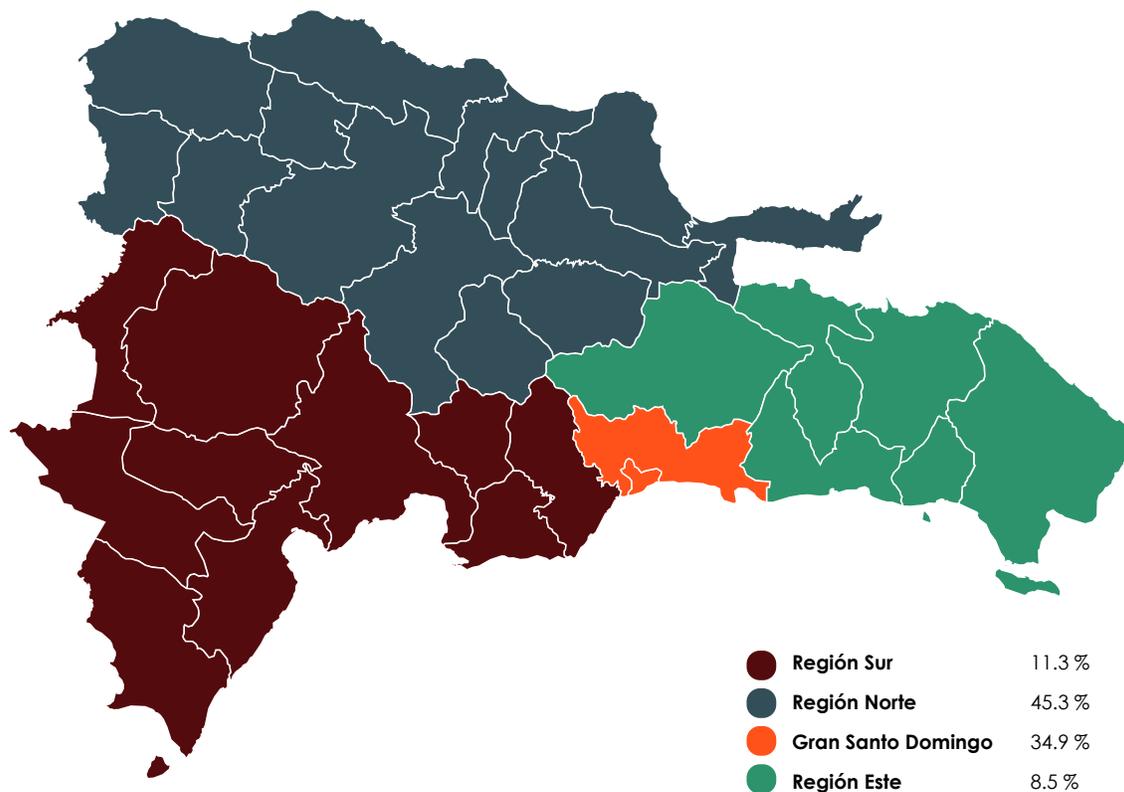
Figura 4.
Gráfico muestral de Regionales educativas



Tal como muestra en la figura 4 se aprecia en las Regionales de Santo Domingo I 17.9 %, Santo Domingo II 16.8 % y Santiago con 11.9 % la mayor parte de la muestra. A las que le siguen San Cristóbal 8.1 %, San Pedro, La Vega con 7.5 % y 7.4 %, respectivamente.

Sin embargo, si agrupamos los participantes en base a las regiones del país el porcentaje de las muestras podría visualizarse como en el siguiente mapa, en el que se puede observar que la Región Norte y el Gran Santo Domingo fueron las regiones con mayor cantidad de muestra.

Figura 5
Relación muestra por región



En otras aristas, otro aspecto importante que se tomó en cuenta para los análisis de las distintas variables de estudio fue el sector (público o privado) al que pertenecen los centros educativos. Contando con $n=3,162$ alumnos del sector público y $n=2,761$ alumnos del sector privado que a su vez pertenecen a 137 escuelas públicas y 111 colegios privados para un total de 248 centros educativos.

3.2 Instrumentos

Para medir las estrategias de aprendizaje del alumnado de Secundaria el instrumento utilizado fue creado ad hoc, basado en el inventario de hábitos y habilidades de estudio de González (2003), el cual a su vez se basaba en el inventario *LASSI-HS learning and studies skills inventory high school versión*. Tras una prueba de fiabilidad de alfa de Cronbach el mismo obtuvo una fiabilidad general de $\alpha=.786$. La fiabilidad obtenida es buena según los baremos del alfa de Cronbach. Este cuestionario posee 10 dimensiones de las cuales han sido analizadas las que conceptualmente están enfocadas en estrategias de forma precisa y son concernientes a este estudio, y no en conductas derivadas de los hábitos de estudios. Las dimensiones serían las sustentadas teóricamente; son estas cuatro:

- » Gestión del tiempo
- » Preparación de la información
- » Técnicas de apoyo
- » Estrategias de repaso

Mientras que el instrumento utilizado para medir la percepción sobre las estrategias de enseñanza percibidas de los docentes también fue creado ad hoc y tiene bases en el LASSI-HS *learning and studies skills inventory high school versión* y el CEA cuestionario de estrategias de aprendizaje de (Beltran et al., 2006). Este posee cinco dimensiones que previamente fueron sustentadas teóricamente:

- » Planificación de la clase
- » Introducción de la clase
- » Desarrollo de la clase y práctica
- » Cierra y evaluación de los aprendizajes
- » Uso de las tecnologías

En el mismo se han tomado en cuenta los momentos de una clase y las estrategias que propone el diseño curricular de Nivel Secundario del MinerD en el 2016. Del mismo modo, para los fines de esta investigación se le realizó una prueba de fiabilidad de alfa de Cronbach cuyo resultado fue de una fiabilidad global de $\alpha=.916$ la cual es excelente.

Finalmente hay que aclarar que ambos cuestionarios que conforman este instrumento están compuestos por varias escalas de tipo Likert en las cuales las respuestas van desde 1 (nada) hasta 4 (siempre).

3.4 Procedimiento

En principio, para asegurar la confiabilidad del instrumento y su pertinencia en la población participante, se realizó una prueba piloto en las regionales 10 y 15. Una vez realizado el piloto, se sometieron a consideración sus resultados y las incidencias e implicaciones de la aplicación del instrumento para su modificación.

Tras modificar los instrumentos, se dio inicio al proceso de la recogida de datos. Inicialmente se estableció contacto con las 18 Regionales educativas a través del envío de una comunicación oficial donde se informaba la puesta en marcha del estudio y la selección de los Distritos y sus centros correspondientes. Se elaboró un cronograma y rutas de trabajo para las visitas a los centros educativos. A través del Centro de Llamadas de IDEICE se informó a los directores sobre el día y la hora pautada para la recogida de datos en su centro educativo.

El levantamiento de datos se extendió durante seis semanas, llevando a cabo la aplicación del cuestionario a estudiantes y docentes durante el horario de clases de acuerdo con el tipo de jornada del centro educativo. El tiempo de respuesta de los participantes se mantuvo entre los 30 y 50 minutos. La digitación de las respuestas se realizó de manera simultánea al levantamiento y se extendió durante ocho semanas, para la posterior elaboración de la base de datos y el análisis correspondiente.

4 Resultados

Los resultados de esta investigación serán presentados en el mismo orden en el que se han establecidos los objetivos de la investigación. De forma tal que se van respondiendo a los mismos a través de diferente análisis estadísticos. Dichos análisis fueron realizados con el software especializado SPSS v.22 en el cual se llevaron a cabo análisis descriptivos e inferenciales. Cabe resaltar que, en función a las variables estudiadas, las puntuaciones de la muestra presentan una distribución normal. De igual forma el tamaño de la muestra propicia el uso de estadística paramétrica (Berlanga y Rubio, 2012) para los análisis realizados.

1. El primer objetivo fue describir hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza de los docentes en Secundaria.

A continuación, en la figura 6 se muestran una figura con las medias de las puntuaciones de la dimensión estrategias de aprendizaje del alumnado de Secundaria. Así pues, que se observa que las estrategias relacionadas con la gestión de tiempo tienen una media de puntuación de $M=2,72$; las que tributan en la preparación de la información $M=2,79$; uso de técnicas de apoyo $M=2,33$ y las estrategias de repaso $M=2,76$. Cabe destacar que las medias de puntuación más altas corresponden a las estrategias relacionadas a la preparación de la información y las estrategias de repaso.

Figura 6
Medias de puntuación de la dimensión estrategias de aprendizaje



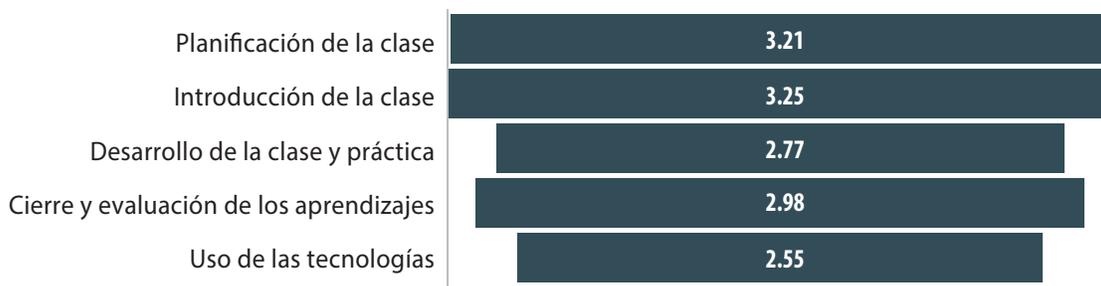
Mientras que para la dimensión de hábitos del alumnado de Secundaria se aprecia que las medias de las puntuaciones relacionados a estos como la actitud e interés hacia la escuela es de $M=3,38$; autocontrol $M=3,34$; ansiedad y preocupación por los estudios $M=2,84$; atención y concentración $M=3,09$; ideas principales sobre el contenido $M=3,16$; comprensión del estudio $M=3,09$. Se puede apreciar que la media de puntuación más alta se ubica en la dimensión de los hábitos de autocontrol. Esto puede observarse en la figura 7.

Figura 7
Medias de puntuación hábitos de estudio



Ahora bien, respecto a las estrategias de enseñanza de los docentes percibidas por el alumnado de Secundaria se puede verificar las medias de las puntuaciones en la figura 8. La dimensión que tienen que ver con la planificación de clases se observa una media de $M=3,21$; mientras que para la dimensión de introducción de la clase $M=3,25$; en la de desarrollo y práctica de la clase $M=2,77$; en cierre y evaluación de los aprendizajes $M=2,98$ y en el uso de las tecnologías $M=2,55$. Siendo la dimensión de las estrategias que abordan la introducción a la clase la media con un valor más alto.

Figura 8
Medias de puntuación estrategias de enseñanza percibidas



2. El segundo objetivo de esta investigación se basa en conocer si existen diferencias en el uso de estrategias en función de la edad y el sexo de los estudiantes de Secundaria.

Para verificar las diferencias de medias respecto a las edades se ha realizado un análisis de ANOVA para el cual se han agrupado las edades en tres rangos: de 11 a 14 años; de 15 a 18 años y 19 a 22 años. Se han hallado diferencias significativas y en la tabla 3 se observa que corresponden a las dimensiones de gestión de tiempo y las técnicas de apoyo.

Tabla 3
ANOVA rango de edades

	EDADES	N	M (DT)	F	P
Gestión del tiempo	11 a 14 años	2556	2,74 (.496)	6,02	.002*
	15 a 18 años	3268	2,70 (.490)		
	19 a 22 años	99	2,70 (.422)		
Preparación de la información	11 a 14 años	2556	2,79 (.607)	,175	.840
	15 a 18 años	3268	2,79 (.588)		
	19 a 22 años	99	2,78 (.626)		
Técnicas de apoyo	11 a 14 años	2556	2,31 (.601)	3,72	.024**
	15 a 18 años	3268	2,35 (.591)		
	19 a 22 años	99	2,41 (.611)		
Estrategias de repaso	11 a 14 años	2556	2,77 (.651)	,669	.513
	15 a 18 años	3268	2,76 (.620)		
	19 a 22 años	99	2,70 (.629)		

*p<.001. **p<.005.

En efecto, los análisis post hoc HSD Tukey realizados en conjunto con el ANOVA indican que existen diferencias significativas entre los alumnos de las edades entre 11 a 14 años, puesto puntuaron más alto en la dimensión de gestión de tiempo que los que están entre las edades de 15 a 18 años. A su vez, el grupo de 15 a 18 años presentó una mayor puntuación en la dimensión de técnicas de apoyo que los que están en un rango de edad de 11 a 14 años. Estas diferencias pueden observarse en la tabla 4.

Tabla 4
Diferencias según las edades entre grupos específicos

VD		RANGO DE EDAD	DIF. EN EDADES	DIFERENCIA DE MEDIAS	P
Gestión del tiempo	HSD Tukey	11 a 14 años	15 a 18 años	,04478	0,00*
			19 a 22 años	,04634	0,62
		15 a 18 años	11 a 14 años	-,04478	0,00*
			19 a 22 años	0,00156	0,99
		19 a 22 años	11 a 14 años	-,04634	0,62
			15 a 18 años	-,00156	0,99
Preparación de la información	HSD Tukey	11 a 14 años	15 a 18 años	-,00894	0,83
			19 a 22 años	,00514	0,99
		15 a 18 años	11 a 14 años	,00894	0,83
			19 a 22 años	,01408	0,97
		19 a 22 años	11 a 14 años	-,00514	0,99
			15 a 18 años	-,01408	0,97

VD		RANGO DE EDAD	DIF. EN EDADES	DIFERENCIA DE MEDIAS	P
Técnicas de apoyo	HSD Tukey	11 a 14 años	15 a 18 años	-,03809	0,04**
			19 a 22 años	-,09779	0,24
		15 a 18 años	11 a 14 años	,03809	0,04**
			19 a 22 años	-,05969	0,58
		19 a 22 años	11 a 14 años	,09779	0,24
			15 a 18 años	,05969	0,58
Estrategias de repaso	HSD Tukey	11 a 14 años	15 a 18 años	,00791	0,88
			19 a 22 años	,07233	0,50
		15 a 18 años	11 a 14 años	-,00791	0,88
			19 a 22 años	,06443	0,58
		19 a 22 años	11 a 14 años	-,07233	0,50
			15 a 18 años	-,06443	0,58

*p<.001**p<.005

Ahora bien, para verificar las diferencias de las estrategias de aprendizaje según el género de los estudiantes de Secundaria se realizó un análisis de T de student. Tras la cual se hallaron diferencias significativas en función de las diferentes dimensiones de las estrategias. En la tabla 5 se puede observar que las estudiantes tienen una media más alta en la dimensión de estrategias concernientes a la gestión del tiempo, la preparación de la información, las técnicas de apoyo y las estrategias de repaso. Teniendo notablemente medias mayores en las cuatro dimensiones de las estrategias en comparación con los varones. No obstante, el tamaño del efecto no es significativo en las diferencias de halladas, por lo cual no se expresa en la tabla.

Tabla 5
Diferencias de medias en función del género

ESTRATEGIAS	GÉNERO	N	M	DT	T	P
Gestión del tiempo	Masculino	2560	3,09	0,562	-4.14	.000*
	Femenino	3296	3,10	0,589		
Preparación de la información	Masculino	2560	2,69	0,489	-2,91	.004**
	Femenino	3296	2,75	0,495		
Técnicas de apoyo	Masculino	2560	2,77	0,589	-11.39	.000*
	Femenino	3296	2,81	0,604		
Estrategias de repaso	Masculino	2560	2,23	0,598	-6,51	.000*
	Femenino	3296	2,41	0,586		

*p<.001**p<.005

- Para el tercer objetivo se planteó la exploración de las estrategias del alumnado de Secundaria según la modalidad (arte, académica o técnico profesional) del centro de estudios donde se imparten los niveles de secundaria.

En cuanto a las diferencias en las estrategias en función de las modalidades de Secundaria se han hallado datos significativos en las estrategias dimensionadas como la preparación de la información y las técnicas de apoyo como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6
Estrategias en función de la modalidad de Secundaria

	MODALIDAD	N	M	(DT)	F	P
Gestión del tiempo	Académica	4949	2.72	(.494)	1,59	0.20
	Técnico profesional	631	2.69	(.465)		
	Artes	149	2.76	(.481)		
Preparación de la información	Académica	4949	2.72	(.491)	3,16	0.04*
	Técnico profesional	631	2.79	(.598)		
	Artes	149	2.84	(.600)		
Técnicas de apoyo	Académica	4949	2.87	(.537)	3,88	0.02*
	Técnico profesional	631	2.80	(.597)		
	Artes	149	2.33	(.594)		
Estrategias de repaso	Académica	4949	2.39	(.609)	1,03	0.35
	Técnico profesional	631	2.40	(.619)		
	Artes	149	2.33	(.597)		

*p<.005

Aunque el análisis de ANOVA indica que existen diferencias en dos dimensiones de las estrategias, tras la realización de la prueba *post hoc* solo se constataron diferencias significativas en las medias de los grupos por modalidades en la dimensión de técnicas de apoyo, estas diferencias pueden observarse en la tabla 7.

Tabla 7
Diferencias grupales según la modalidad en estrategias de técnicas de apoyo

VD		MODALIDAD	DIF. MODALIDADES	DIFERENCIA DE MEDIAS	P
Técnicas de apoyo	HSD Tukey	Académica	Técnico profesional	-.06110	0.04*
			Artes	-0.07486	0.29
		Técnico profesional	Académica	.06110	0.04*
			Artes	-0.01376	0.97
		Artes	Académica	0.07486	0.29
			Técnico profesional	0.01376	0.97

*p<.005

Las diferencias remarcadas en la tabla anterior son en cuanto a la media de puntuación en las modalidades académica $M=2,87$ y la modalidad técnico profesional $M=2,80$. Aunque las diferencias son mínimas tras el análisis se observa que los alumnos de modalidad académica tienen una mayor puntuación en la dimensión de apoyo que los de modalidad técnico profesional.

4. El cuarto objetivo de esta investigación examina de modo exploratorio las estrategias de aprendizaje según las Regionales educativas de República Dominicana.

A continuación, se pueden apreciar los porcentajes del alumnado en base al nivel de puntuación media de las dimensiones que enmarcan las estrategias de aprendizaje que utilizan.

En cuanto a la dimensión de gestión de tiempo en la tabla 8 se observa que un 30.3 % de los estudiantes de San Juan tuvieron una puntuación alta, mientras que en Nagua y Cotuí más de un 15 % de sus alumnos puntuaron bajo en cuanto a esta dimensión. Esto indica que ese porcentaje de alumnos utiliza pocas estrategias de esta dimensión en esas Regionales del norte del país.

Tabla 8
Regionales y porcentajes de la dimensión gestión de tiempo

USO DE ESTRATEGIAS DIMENSIÓN GESTIÓN DE TIEMPO				
REGIONAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
01 Barahona	6.3 %	68.8 %	24.9 %	100 %
02 San Juan	11.1 %	58.6 %	30.3 %	100 %
03 San Cristóbal	10.7 %	62.0 %	27.3 %	100 %
04 Azua	11.1 %	67.9 %	21.0 %	100 %
05 San Pedro	12.0 %	68.3 %	19.7 %	100 %
06 La Vega	13.0 %	71.0 %	16.0 %	100 %
07 San Francisco	7.9 %	67.9 %	24.2 %	100 %
08 Santiago	9.0 %	69.0 %	22.0 %	100 %
09 Mao	10.2 %	65.0 %	24.8 %	100 %
10 Santo Domingo I	8.4 %	71.1 %	20.5 %	100 %
11 Puerto Plata	8.4 %	67.6 %	24.6 %	100 %
12 Higüey	12.0 %	60.0 %	28.0 %	100 %
13 Montecristi	9.0 %	80.0 %	11.0 %	100 %
14 Nagua	16.4 %	62.3 %	21.3 %	100 %
15 Santo Domingo II	8.1 %	67.6 %	24.3 %	100 %
16 Cotuí	17.3 %	76.7 %	6.0 %	100 %
17 Monte Plata	11.1 %	67.3 %	21.6 %	100 %
18 Neiba	10.2 %	68.9 %	20.9 %	100 %

En cuanto a las estrategias que abarcan la dimensión de preparación de información se puede observar en la tabla 8 que la mayoría de los alumnos en Regionales ubicadas en la zona sur del país gran parte de los estudiantes oscilan en puntuaciones que van de medio a alto. Siendo las Regionales con mejor puntuación en comparación con el resto. Esto indica que el uso de las estrategias que se abarcan en la dimensión de preparación de la información es utilizado por casi todos los estudiantes de las Regionales de la parte sur según los resultados hallados. Lo mismo se observa con la Regional de Montecristi. A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes en todas las Regionales están en un Nivel Medio, destaca el porcentaje bajo en la Regional de Nagua al igual que en la dimensión anterior de gestión de tiempo.

Tabla 9
Regionales y porcentajes de la dimensión preparación de la información

USO DE ESTRATEGIAS DIMENSIÓN PREPARACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
REGIONAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
01 Barahona	2.2 %	57.6 %	40.2 %	100 %
02 San Juan	8.1 %	46.6 %	45.3 %	100 %
03 San Cristóbal	4.8 %	49.4 %	45.8 %	100 %
04 Azua	5.0 %	63.1 %	31.9 %	100 %
05 San Pedro	5.4 %	57.9 %	36.7 %	100 %
06 La Vega	4.1 %	60.8 %	35.1 %	100 %
07 San Francisco	5.6 %	65.7 %	28.7 %	100 %
08 Santiago	7.7 %	63.1 %	29.2 %	100 %
09 Mao	6.0 %	59.5 %	34.5 %	100 %
10 Santo Domingo I	7.5 %	63.7 %	28.9 %	100 %
11 Puerto Plata	5.5 %	58.1 %	36.4 %	100 %
12 Higüey	3.1 %	66.2 %	30.8 %	100 %
13 Montecristi	.9 %	66.4 %	32.7 %	100 %
14 Nagua	10.0 %	62.6 %	27.4 %	100 %
15 Santo Domingo II	9.7 %	64.3 %	16.8 %	100 %
16 Cotuí	6.7 %	61.5 %	19.0 %	100 %
17 Monte Plata	4.1 %	49.3 %	24.7 %	100 %
18 Neiba	4.1 %	62.2 %	28.4 %	100 %

En cambio, en la dimensión relacionada con técnicas de apoyo llama la atención que el 30.6 % de los alumnos de la Regional correspondiente a Santiago tengan una media de puntuación baja respecto a uso de estas estrategias. Siendo así, Barahona, San Cristóbal, Mao, Monte Plata y Neiba son Regionales cuyo porcentaje de alumnos con puntuación baja no llega al 20 %. Otro dato que destaca de puntuaciones bajas, en un 32.2 % de estudiantes, es el de la regional de Santo Domingo II y también Higüey con un 30.8 % de sus estudiantes en sus puntuaciones bajas. Lo que indican que una gran cantidad de alumnos de estas Regionales hacen muy poco uso de estas estrategias de aprendizaje. Esto puede observarse en la tabla 10.

Tabla 10
Regionales y porcentajes de la dimensión de técnicas de apoyo

USO DE ESTRATEGIAS DIMENSIÓN TÉCNICAS DE APOYO				
REGIONAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
01 Barahona	10.1 %	63.3 %	26.6 %	100 %
02 San Juan	20.3 %	58.8 %	20.9 %	100 %
03 San Cristóbal	18.1 %	61.3 %	20.6 %	100 %
04 Azua	22.5 %	59.2 %	18.3 %	100 %
05 San Pedro	22.9 %	61.3 %	15.8 %	100 %
06 La Vega	20.4 %	57.8 %	21.8 %	100 %
07 San Francisco	26.9 %	58.3 %	14.8 %	100 %
08 Santiago	30.6 %	51.6 %	17.8 %	100 %
09 Mao	17.2 %	56.0 %	26.7 %	100 %
10 Santo Domingo I	28.2 %	59.1 %	12.7 %	100 %
11 Puerto Plata	25.8 %	52.2 %	22.0 %	100 %
12 Higüey	30.8 %	60.0 %	9.2 %	100 %
13 Montecristi	27.1 %	51.4 %	21.5 %	100 %
14 Nagua	28.4 %	58.4 %	13.2 %	100 %
15 Santo Domingo II	32.2 %	55.2 %	12.6 %	100 %
16 Cotuí	25.1 %	59.8 %	15.1 %	100 %
17 Monte Plata	11.0 %	58.9 %	30.1 %	100 %
18 Neiba	8.1 %	60.8 %	31.1 %	100 %

Mientras que las estrategias de aprendizaje concernientes a la dimensión de repaso el porcentaje de alumnos de las Regionales de Santo Domingo I y II, Nagua, San Francisco y Santiago la cantidad de alumnos con puntuación baja asciende a un 10 % o es mayor. Al contrario, se destaca que en Neiba (40.5 %), San Juan (41.2 %) y Barahona (42.4 %) tienen más alumnos con puntuaciones altas en esta dimensión. Esto puede observarse en la tabla 11.

Tabla 11
Regionales y porcentajes de la dimensión de repaso

USO DE DIMENSIÓN DE REPASO				
REGIONAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
01 Barahona	2.2 %	55.4 %	42.4 %	100 %
02 San Juan	7.4 %	51.4 %	41.2 %	100 %
03 San Cristóbal	9.4 %	59.7 %	31.0 %	100 %
04 Azua	8.5 %	58.1 %	33.3 %	100 %
05 San Pedro	7.2 %	60.2 %	32.6 %	100 %
06 la Vega	5.4 %	64.4 %	30.2 %	100 %
07 San Francisco	12.0 %	59.3 %	28.7 %	100 %

USO DE DIMENSIÓN DE REPASO				
REGIONAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL %
08 Santiago	10.1 %	63.4 %	26.5 %	100 %
09 Mao	7.8 %	62.1 %	30.2 %	100 %
10 Santo Domingo I	9.5 %	62.5 %	28.0 %	100 %
11 Puerto Plata	9.6 %	60.8 %	29.6 %	100 %
12 Higüey	9.2 %	53.8 %	36.9 %	100 %
13 Montecristi	5.6 %	58.9 %	35.5 %	100 %
14 Nagua	10.0 %	57.9 %	32.1 %	100 %
15 Santo Domingo II	11.3 %	62.8 %	25.9 %	100 %
16 Cotuí	7.8 %	62.0 %	30.2 %	100 %
17 Monte Plata	4.1 %	60.3 %	35.6 %	100 %
18 Neiba	5.4 %	54.1 %	40.5 %	100 %

En resumen, se puede verificar que la gran mayoría de los alumnos correspondientes a cada Regional tienen puntuaciones que van desde medio a alto. Lo que denota que en gran parte en todas las Regionales los alumnos utilizan las diversas estrategias de aprendizaje. A pesar de que en algunas de estas hay cantidades considerables de alumnos que podrían mejorar en este aspecto.

5. El quinto objetivo de esta investigación verifica si existen diferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje y la percepción de las estrategias de enseñanza de los docentes en los estudiantes de Secundaria en función del sector (público o privado) al que pertenecen los centros educativos.

Tras el análisis realizado, las diferencias halladas se reflejan en las estrategias de enseñanza enmarcadas en las dimensiones de preparación de la información y técnicas de apoyo; ambas con tamaños de efecto pequeño. Mientras que en la dimensión de repaso tienen un tamaño de efecto muy pequeño. Estos datos pueden observarse en la tabla 12. Este resultado indica a priori que en los centros que pertenecen al sector público se hace mayor uso de las estrategias de aprendizaje concernientes a estas dimensiones.

Tabla 12
Diferencias de estrategias de aprendizaje del alumno en función del sector

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	SECTOR	N	M	DT	T	P	D
Gestión del tiempo	Público	3162	2.73	0.471	1.13	.255	0.04
	Privado	2761	2.71	0.516			
Preparación de la información	Público	3162	2.85	0.590	7.76	.000*	0.20
	Privado	2761	2.73	0.599			
Técnicas de apoyo	Público	3162	2.39	0.601	8.89	.000*	0.21
	Privado	2761	2.26	0.584			
Estrategias de repaso	Público	3162	2.80	0.642	5.08	.000*	0.12
	Privado	2761	2.72	0.623			

*p<.001.

En otro orden en la tabla 13 pueden observarse las diferencias en las dimensiones de las estrategias de enseñanza percibidas por el alumnado de Secundaria de los docentes según el sector al que pertenece el centro educativo. En efecto, los resultados indican que existen diferencias en las estrategias de enseñanza que impactan las dimensiones de la planificación de clase, introducción de la clase, desarrollo de la clase, cierre y evaluación de los aprendizajes y uso de las tecnologías. Es decir, en todas, y según estos resultados en el sector público el alumnado de Secundaria percibe un mayor uso de las estrategias de enseñanza por parte del profesorado, con tamaños de efecto que van desde muy pequeño a pequeño.

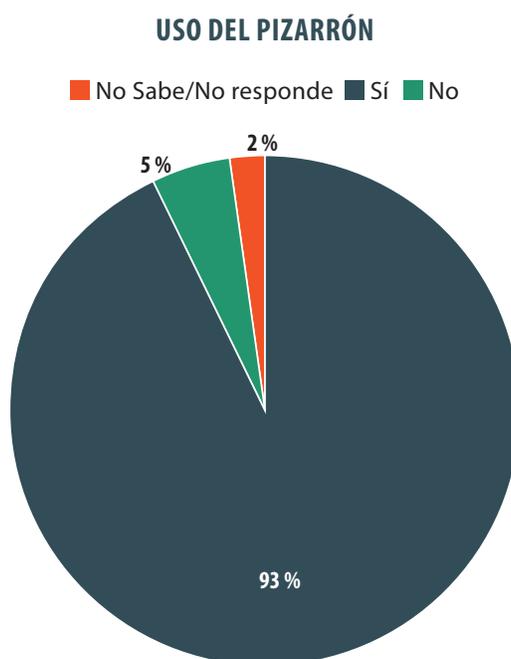
Tabla 13
Diferencias de estrategias de enseñanza percibidas en función del sector

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	SECTOR	N	M	DT	T	P	D
Planificación de la clase	Público	3162	3.29	0.679	9.30	.000*	0.24
	Privado	2761	3.12	0.727			
Introducción de la clase	Público	3162	3.36	0.632	13.14	.000*	0.33
	Privado	2761	3.14	0.688			
Desarrollo de la clase y práctica	Público	3162	2.85	0.556	11.89	.000*	0.31
	Privado	2761	2.68	0.539			
Cierre y evaluación de los aprendizajes	Público	3162	3.01	0.522	4.67	.000*	0.11
	Privado	2761	2.95	0.540			
Uso de las tecnologías	Público	3162	2.67	0.857	10.88	.000*	0.28
	Privado	2761	2.43	0.852			

- El sexto objetivo de esta investigación se trata de verificar las estrategias y recursos de enseñanza utilizadas por los docentes, también desde la percepción del alumnado de Secundaria que participó en el estudio.

Por lo tanto, se han hallado datos que indican que entre los recursos utilizados por los docentes según el alumnado de Secundaria están el pizarrón tradicional, los laboratorios, videos, el proyector y las laptops.

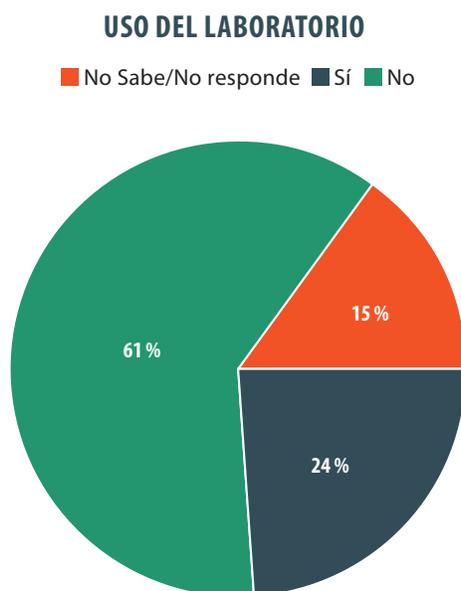
Figura 9.
Porcentaje de uso del pizarrón como recurso según alumnado



En la figura 9 queda evidenciado que el uso del pizarrón sigue imperando en nuestras aulas como parte de los recursos que hace uso el docente. Ya que según los datos proporcionados un 97 % de los alumnos lo da por hecho.

Sobre el uso de los laboratorios solo un 24 % los alumnos perciben que se hace un uso de este recurso. Este bajo porcentaje puede deberse a que los laboratorios están relacionados con diferentes modalidades de las que se imparten en Secundaria y habrá entre estas asignaturas que no requieran su uso continuo. Esto puede observarse en la figura 10.

Figura 10.
Porcentaje de uso del laboratorio como recurso según alumnado



Mientras que el uso de los videos como recurso interactivo por parte de los docentes según un 69 % de la muestra indican que son utilizados. Esto denota que este recurso como apoyo puede apreciarse en gran parte de todas las regionales educativas de República Dominicana. Esto se puede observar en la figura 11.

Figura 11.
Porcentaje de uso de videos como recurso según alumnado

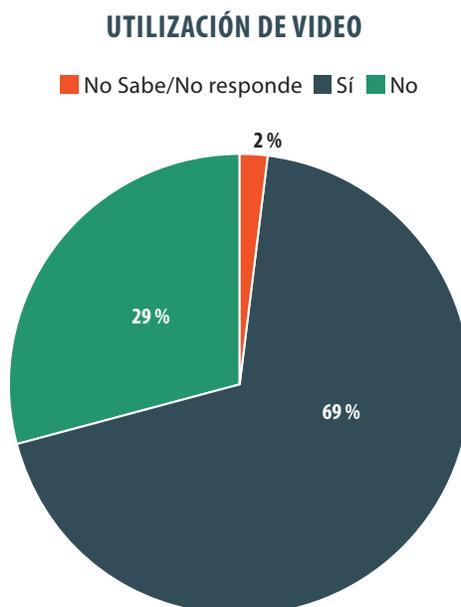
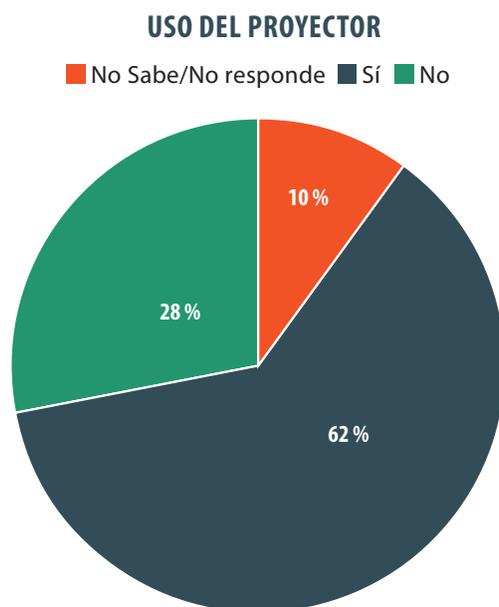
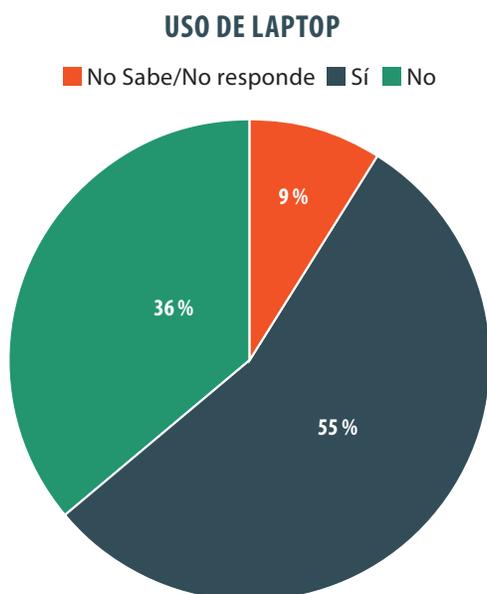


Figura 12.
Porcentaje de uso del proyector como recurso según alumnado



Ahora bien, el uso del proyector y el de la laptop que en ocasiones el docente utiliza de manera conjunta, los porcentajes del uso varían de uno y de otro según la información proporcionada. Uno con un 62 % (proyector) y otro con un 55 % (laptop). Los porcentajes pueden apreciarse en la figura 12 y 13 respectivamente.

Figura 13.
Porcentaje de uso de laptop como recurso según alumnado



De ahí que, en cuanto a las estrategias de enseñanza o actividades ligadas a las mismas se pueden apreciar los porcentajes en los gráficos de las figuras que van desde la 14 hasta la figura 32 (ver anexos). En ellas se puede ver la utilización o la no utilización de estos elementos desde la percepción del estudiante de Secundaria. Estas estrategias van desde el uso de mapas conceptuales hasta el uso de foros, clase invertida, aprendizaje basado en la resolución de problemas, etc.

5 Conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos se ha verificado que las estrategias que tuvieron mayor puntuación a nivel general en el estudiantado dominicano fueron las concernientes a la preparación de la información y las técnicas de apoyo, las cuales guardan una estrecha relación con la autoestima de los sujetos (Gázquez et al., 2006). Por tanto, su promoción desde la escuela puede favorecer este aspecto individual en los alumnos del Nivel Secundario del sistema educativo dominicano. Estas consideraciones también pueden tomarse respecto a los hábitos de estudio de autocontrol, ya que es otro aspecto individual con la puntuación más alta en los resultados y que como aspecto psicológico está relacionado con la autoestima.

Además, las estrategias de enseñanza que percibieron los estudiantes de Secundaria de sus profesores son las que están dentro de la dimensión de la planificación de la clase, que específicamente abarcan aspectos como la presentación de los objetivos de la clase y la previa indicación de las actividades a realizar. Lo que es totalmente diferente con respecto al caso del resultado en cuestión de la dimensión que conlleva el uso de las tecnologías, en la cual la puntuación fue la más baja. Por lo que se puede decir que la gran mayoría de los docentes desde la perspectiva de los estudiantes no son muy dados a utilizar las TIC. Esto puede ser un punto en el que haya que poner especial atención dado al curso de la sociedad actual y el cómo las TIC impactan cada día más las aulas y son tendencia en este ámbito a nivel de estrategias de enseñanza y recursos (Pamplona et al., 2019; Granda et al., 2019).

Otro aspecto importante para tomar en cuenta son las estrategias de aprendizaje en función de la edad, donde claramente la dimensión de las estrategias de gestión de tiempo de los alumnos de Secundaria con edades entre 11 y 14 años tuvo una puntuación mayor que el resto, es decir, que los alumnos más jóvenes gestionan mejor su tiempo con estrategias de aprendizaje que el resto. Luego, cuando entran en el rango de edad de 15 a 18 años cambian estas estrategias por el uso de técnicas de apoyo, tales como anotaciones, los diagramas y resúmenes. Lo que denota una evolución en el desarrollo de ciertas características del pensamiento formal. Sin embargo, las demás estrategias también tienen funciones importantes para el desarrollo de las competencias, por lo cual, en sentido general, estrategias para la preparación de la información, el repaso y la comprensión deberían ser foco de reforzamiento en nuestros estudiantes. Algo diferente ocurre con las estrategias en función del género de los alumnos, donde se halló que de forma mayoritaria las chicas hacen más uso de las estrategias de aprendizaje que los chicos, lo que es parte de una tendencia que se viene observando en estudios desde hace más de 20 años como el que realizó (Cano, 2000).

Mientras que según la modalidad de la Secundaria se observó que el estudiantado que cursa bajo la modalidad académica utiliza más estrategias de técnicas de apoyo que los de las otras dos modalidades (técnica profesional y arte). En sentido general solo se hallaron diferencias significativas bajo ese supuesto. Pero fomentar el uso de las técnicas de apoyo como resúmenes, el subrayado, anotaciones distintivas, las comparaciones de las anotaciones con los compañeros etc. Podría marcar diferencias a futuro en cuanto a estrategias en las modalidades de arte y técnico profesional. Así como también se debe tomar en cuenta que estas modalidades se hayan esparcidas en mayor proporción en el sistema educativo de República Dominicana.

Aunque se evidencia a grandes rasgos que en las Regionales educativas las estrategias de aprendizaje del alumnado de Secundaria tienen un porcentaje de uso que va desde niveles medios hasta altos. En cuanto a los porcentajes bajos del uso de las estrategias, los mismos entran dentro de la normalidad en lo que se refiere a la diversidad y realidad de las escuelas. Estos niveles de las dimensiones de las estrategias en los que se ha profundizado tienen el foco de atención en cuanto los hallazgos realizados de forma específica por cada regional y sería importante acercar más los estudiantes al uso de las estrategias en un nivel alto de manera general y reducir aún más el poco uso que se denota con los porcentajes hallados en el nivel bajo.

Otro dato interesante que se encontró es que en el sector público los alumnos utilizan más estrategias de aprendizaje que el sector privado. Específicamente, abarcadas en las dimensiones de preparación de la información, técnicas de apoyo y estrategias de repaso. Dejando entre ver que el alumnado de las escuelas públicas dadas diferentes circunstancias a las que pueden estar expuestos se preocupan por su aprendizaje y su forma de aprender, ya sea por necesidades propias o por su capa resiliencia. Lo mismo sucede con la percepción de los alumnos sobre las estrategias de enseñanza del docente. Ya que en el sector público los docentes perciben mayor uso de estas que en el privado. Por lo que se puede especificar que el uso de estas estrategias de aprendizaje por parte de los maestros de Secundaria del sector público se usa de forma recurrente para mejorar el aprendizaje y así mantener motivados a los alumnos en su día a día (Montoya et al., 2018).

Sin embargo, en cuanto estrategias que aparecen en dimensiones específicas y los recursos utilizados por los docentes desde la visión de los alumnos de Secundaria puede variar. Ya sea por desconocimiento o la percepción propia sobre ciertos elementos del ámbito educativo. Los cuales pueden ser catalogados como recursos y otros como actividades o estrategias de enseñanza en las que participan. Los recursos que más utilizan los docentes según el alumnado rayan en el paradigma tradicional en la mayor parte de los casos. Aunque, el uso del pizarrón y el proyector para los fines didácticos no dejan de ser importantes y todo va a depender de como los emplee el docente. Aunque es preocupante que cerca del 30 % de los alumnos de este estudio puede que no sepan lo que es un proyector o la utilización de un video en clase como recurso.

En ese sentido, también es importante resaltar que entre lo escudriñado de los datos de este estudio un 43 % de los alumnos entiende que los docentes de Secundaria no utilizan organizadores gráficos, aunque se puede decir que, en su mayoría puede que lo hayan utilizado, muchos no relacionan este elemento con nada de lo que hace. Este punto es importante por la relación que guardan los organizadores gráficos con el aprendizaje significativo del estudiante, ya que sirven para establecer relaciones de los conocimientos adquiridos entre sí y con elementos de la vida diaria del alumno. Diciendo esto también se ha hallado que una estrategia utilizada ampliamente por los docentes es la prueba objetiva o el examen. Elemento que también se ha utilizado en todos los modelos educativos desde sus inicios. A pesar de ello, también los alumnos perciben la utilización de las clases o demostraciones prácticas como una herramienta muy utilizada por sus profesores. Elemento clave en el currículo por competencias en el cual se contempla el «aprender a hacer».

Además, las estrategias o actividades tomadas en cuenta y con una fuerte presencia en el diseño curricular de Nivel Secundario del MinerD del 2016 como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en la resolución de problemas, los estudiantes han percibido en un gran porcentaje su utilización. Lo que indica que en cierto modo estas estrategias que guardan una estrecha relación con el modelo de aprendizaje basado en competencias están siendo utilizadas por los docentes en una gran proporción. No obstante, otras estrategias que forman parte del currículo por competencias como los organizadores previos, pistas tipográficas y discursivas, juego de roles, la clase invertida y las simulaciones no llegan al 50 % en cuanto la visión del estudiantado sobre su utilización por parte del profesorado. Estos resultados denotan que se puede seguir mejorando, haciendo énfasis a los docentes en el uso de estas estrategias, ya que esto permitirá la diversificación del uso de estas.

En este orden de ideas, estrategias definidas como punteras a nivel de TIC como indican Pamplona et al. (2019) en las que pueden entrar la gamificación, el e-portafolio y foros los estudiantes en altos porcentajes o no las conocen o entienden que el docente no las utiliza, lo cual refuerza la idea de las bajas competencias tecnológicas de los docentes en el Nivel Secundario, aunque no se pueda generalizar en los resultados ya que los datos fueron extraídos y analizados desde la visión del alumnado.

6 Recomendaciones

Algunas recomendaciones para tomar en cuenta partiendo de los resultados y las conclusiones de este estudio pueden parecer repetitivas en diferentes aspectos y puede parecer también que pueden inferirse incluso sin realizar o profundizar con una investigación académica. Pero, dada la naturaleza de este trabajo y con el compromiso que se ha realizado es deber de quien investiga hacer las recomendaciones pertinentes en base a lo hallado y a lo que se ha inferido a través de lo hallado.

Es por ello por lo que las recomendaciones en cuestión reiteran ciertos elementos que son temas recurrentes en nuestro sistema educativo y que al parecer las políticas adoptadas en los últimos años aún no logran subsanar del todo.

- ***Uso de la tecnología.***
Una recomendación obvia, pero apropiada de realizar según lo hallado es en cuanto al uso de la tecnología en las aulas por parte del docente. Esta puede tratarse desde diferentes ámbitos. Uno de ellos se da desde la perspectiva del centro y los recursos que el mismo posea para su utilización y el otro desde las competencias tecnológicas de los docentes, en los dos casos se puede mejorar por la vía institucional, aunque por parte del docente este podría hacerlo tomando acciones individuales. Aunque es notable el fomento del uso de la tecnología en las aulas. A parte, hay que contar que este tema es motivo de debate y está presente en este tipo de estudios como un punto a mejorar.
- ***Las estrategias de preparación de la información y el repaso en el alumnado.***
Estas estrategias son importantes en el alumnado para la adquisición de competencias o aprendizajes de las asignaturas que cursan. En función de que fueron las que menos se utilizan por parte del colectivo, estas pueden reforzarse a través de acciones tomadas desde el departamento de orientación de los centros educativos o la biblioteca de este.
- ***El uso de las técnicas de apoyo como estrategias de aprendizaje.***
Promover en las diferentes modalidades de impartición las estrategias que están dentro de la dimensión de técnicas de apoyo, ya que queda evidenciado la incidencia que tienen estas estrategias de los alumnos respecto a su rendimiento académico. Sería importante promover su uso en su totalidad, pero en el caso específico de los centros que imparten modalidades de arte y técnico profesional. Esto puede deberse a que son modalidades que dado a su área disciplinar las estrategias que conocen los alumnos no se enmarcan en las dimensiones estudiadas.
- ***Estrategias de enseñanza y aprendizaje conjuntas.***
Desde un enfoque mixto y con una visión holísticas se podrían incluir aún más dentro de las estrategias de enseñanza que utiliza el docente actividades que conlleven el uso de las estrategias de aprendizaje en los alumnos, tanto dentro como fuera del aula y con énfasis en esto último. Ya que las estrategias que utilizan los alumnos son individuales de cada uno y ellos mismos forman parte de su propio proceso. En mu-

chos casos existen actividades específicas que conllevan esta acción, aun así, instruir al docente sería importante para maximizar su utilización en el alumnado, con el enfoque pedagógico necesario.

6.1 Futuras investigaciones

De toda investigación pueden nacer otras investigaciones que puedan continuar esta línea de estudio en pos de realizar aportes que mejoren diferentes aspectos de la educación no solo en República Dominicana sino en otras latitudes. Entre los caminos a seguir podrían llevarse a cabo investigaciones que se contemplen de la siguiente manera en función de las variables estudiadas.

- ***Las estrategias de aprendizaje de los alumnos según su modalidad de secundaria.***
Explorar las estrategias en las diferentes modalidades de impartición partiendo de lo hallado en este estudio puede arrojar luz respecto a estrategias que no se contemplan del todo en el currículo actual. Ya que la modalidad de arte, por ejemplo, puede traer consigo innovaciones a nivel de estrategias combinando lo artístico y lo académico.
- ***Estrategias de enseñanza preferidas por los alumnos.***
Ya sea en el Nivel Secundario como en el Primario, sería bueno explorar en futuros estudios los conocimientos que tienen los alumnos de las estrategias que usa su profesor y partiendo de estas identificar cuáles son las que prefieren y el porqué de estas, lo que podría fortalecer el proceso de enseñanza en unos de los protagonistas que participan en el proceso educativo, los estudiantes.
- ***El rendimiento académico y las estrategias de enseñanza.***
Ya que múltiples estudios hacen la observación de que las estrategias de enseñanza y su utilización pueden incidir en el rendimiento académico de los alumnos, sería interesante realizar una investigación que mezcle ambas variables en el contexto del sistema educativo dominicano.
- ***El rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje.***
Al igual que las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes también inciden en su aprendizaje y, por ende, en su rendimiento académico. En el contexto dominicano se podrían hacer aportes estudiando estas variables.

7 Limitaciones

Como se espera en cualquier estudio de tan amplias características, las limitaciones están presentes. Ya sean como variables extrañas o en el procedimiento a ejecutar para llevar a cabo la investigación. Es bueno iniciar diciendo que, aunque la muestra de este estudio tiene representación en las 18 regionales educativas de República Dominicana no se puede generalizar en los resultados de este debido a la existencia de la deseabilidad social, reflejada en el carácter del instrumento. Este fenómeno está presente en cada investigación de diferentes maneras y esta no es la excepción.

En cuanto al instrumento utilizado, este cuenta con factores que pueden ser mejorables en sus diferentes escalas de medición, cuestión que para futuros estudios este pueda ser utilizado con mejoras en cuanto a las estrategias de aprendizajes y la construcción de sus ítems respecto a estas.

De igual forma, el instrumento cuenta con un lenguaje poco apropiado hasta cierto punto para el contexto de los estudiantes de secundaria de República Dominicana. Ya que este posee una terminología que, en muchos de los casos, incluyendo a los docentes de los centros no comprendían en su totalidad. También el instrumento mide características que no forman parte del constructo conocido como estrategias de aprendizaje, sino con conductas asociadas a ellas, lo que lo convierte en un instrumento más largo para su cumplimentación. Si bien esas dimensiones son interesantes medirlas, no se harían bajo el marco de un estudio de estrategias de aprendizaje.

- Amiama, C., y Mayor, C., Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*, vol. XXV, núm. 52, p.1055-120. doi: [10.3916/C52-2017-10](https://doi.org/10.3916/C52-2017-10)
- Beltrán, J., Pérez, L., y Ortega, I. (2006). CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje. *Madrid: TEA*.
- Berlanga, V., y Rubio, J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), p. 101-113. doi: 10.1344/reire2012.5.2528
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Castro, A. (2017). Abordaje didáctico de la comprensión de los problemas algebraicos en el nivel secundario de la República Dominicana. *Transformación*, 13(3), 314-326.
- Dugan, R. F. (2008). Examining the construct validity of academic self-regulation using the survey of academic self-regulation (SASR). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(8-A), 32-77.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 220-235.
- Gázquez, J. J., del Carmen Pérez, M., Ruiz, M. I., Miras, F., y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional – Universidad Complutense de Madrid.
- Granda Y., Espinoza. E., y Mayon. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110.
- Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, (11), 25-34.
- Lanza, L., y Souto, S. (2013). Estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 227-236.
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin., y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439.
- Martínez Verde, A., y Bonachea, O. (2006). ¿Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje? *Revista Varela*, 6(13), 1–8. Recuperado de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/315>
- Martínez, E., y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista ciencias de la educación*, (24), 69-90.
- Massone, A., y González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(2), 1-5. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3322983>

- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Graó.
- Montoya, D. M., Dussán Lubert, C., Taborda Chaurra, J., y Nieto Osorio, L. S. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 82-101. Doi: <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>
- Pamplona J., Cuesta-Saldarriaga, J., y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33. Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002>
- Palomino, M. (2020). Estrategias de trabajo autónomo en estudiantes universitarios noveles de educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 29-46. Doi: 10.17151/eleu.2019.21.2.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., y Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70012-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70012-X)
- Román, Ó., y Gaitero, Ó., (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 117-130. Doi: <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- Suárez, S. y Suárez, M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184
- Torres, F., Cruz, G., y Rivera, I. (2015). Estrategias de enseñanza para abatir la apatía del alumno de secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN: 2007-2619*, (10).
- Vásquez, A., y Holguín, A. (2020). Enseñanza de Historia en secundaria: experiencia en investigación-acción en República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 4(3), 27-43. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp27-43>
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola* 5(1), 27-37. Doi: <https://doi.org/10.14483/23464712.5220>
- Weinstein, C.E., y Palmer, D.R. (1990). LASSI-HS user's manual: For the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version. *Clearwater, FL: HyH Publishing Co.*

Figura 14.
Porcentaje de uso de mapas conceptuales según alumnado

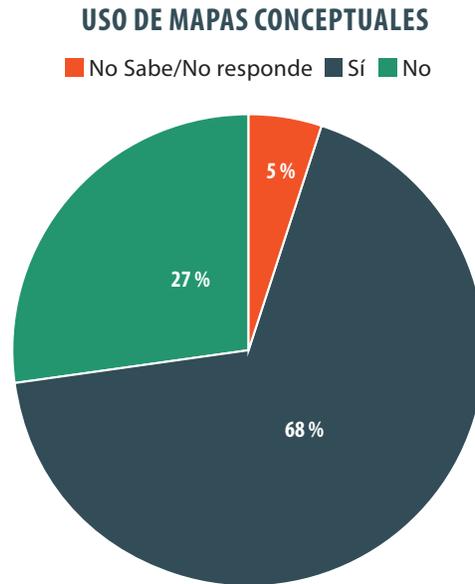


Figura 15.
Porcentaje de uso de prueba objetiva según alumnado

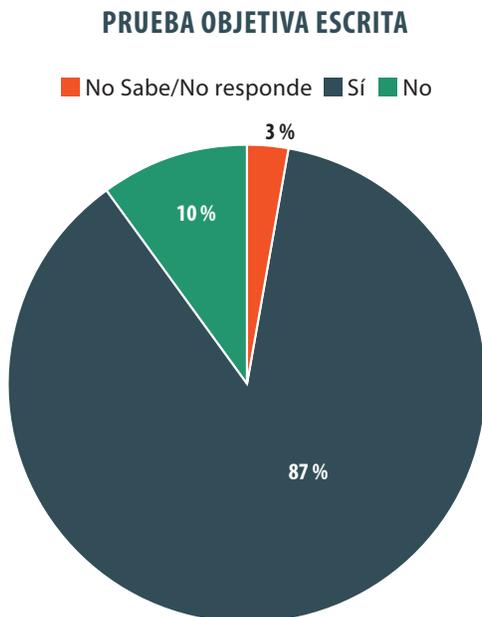


Figura 16.
Porcentaje de uso de exposiciones con analogías según alumnado

EXPOSICIONES CON ANALOGÍAS

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

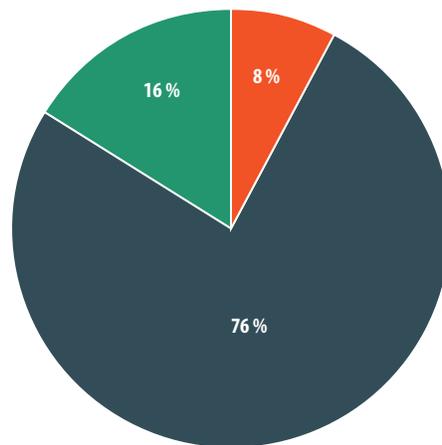


Figura 17.
Porcentaje de uso de organizadores gráficos según alumnado

ORGANIZADORES GRÁFICOS

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

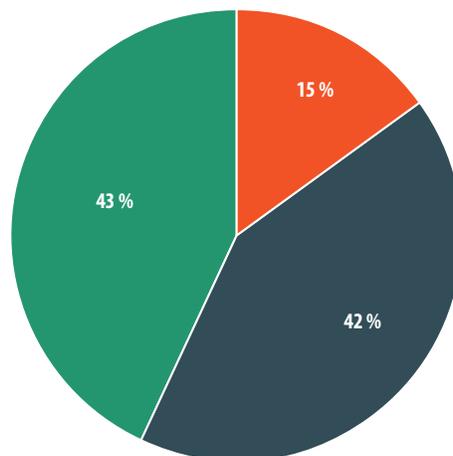


Figura 18.
Porcentaje de uso debates y discusiones según alumnado

DEBATES Y DISCUSIONES DIRIGIDAS

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

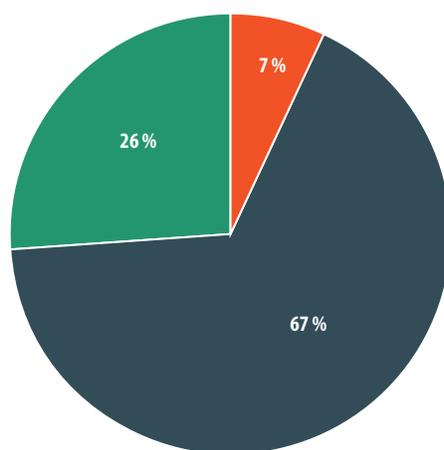


Figura 19.
Porcentaje de uso de talleres según alumnado

TALLERES

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

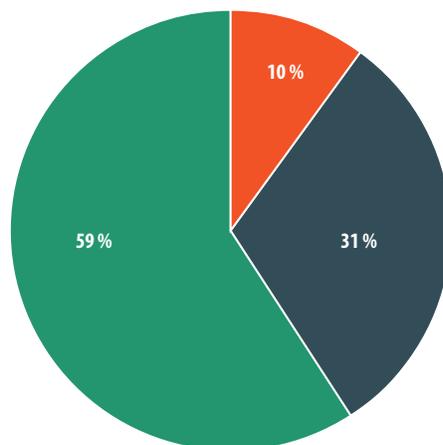


Figura 20.
Porcentaje de uso clases prácticas según alumnado

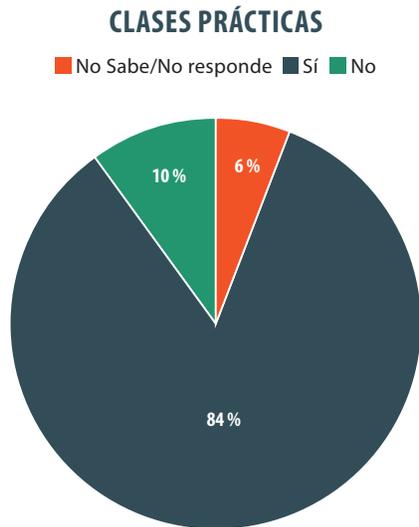


Figura 21.
Porcentaje de uso del aprendizaje basado en la resolución de problemas

APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

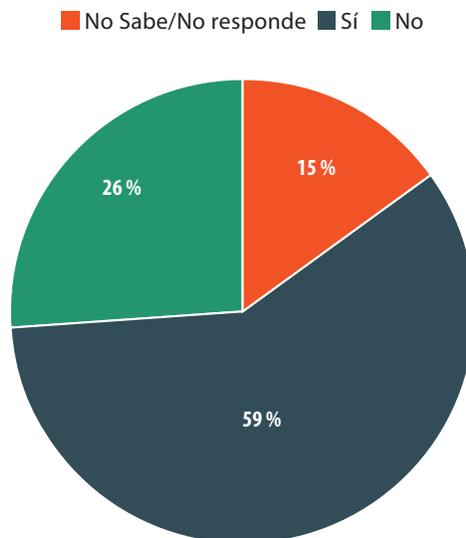


Figura 22.
Porcentaje de uso de aprendizaje cooperativo según alumnado

APRENDIZAJE COOPERATIVO

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

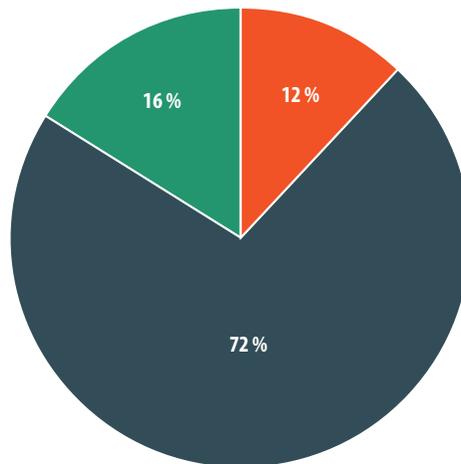


Figura 23.
Porcentaje sobre el uso de ABP según alumnado

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

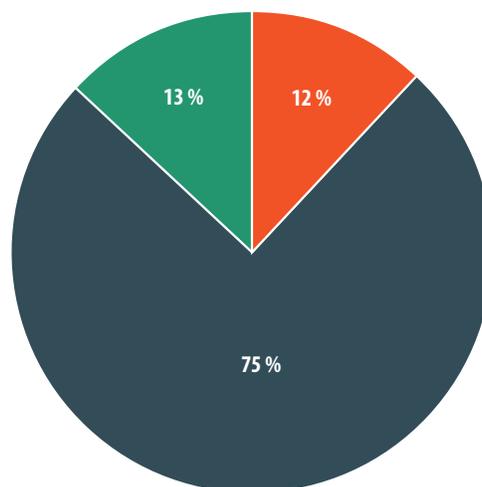


Figura 24.
Porcentaje sobre el uso de organizadores previos según alumnado

ORGANIZADORES PREVIOS

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

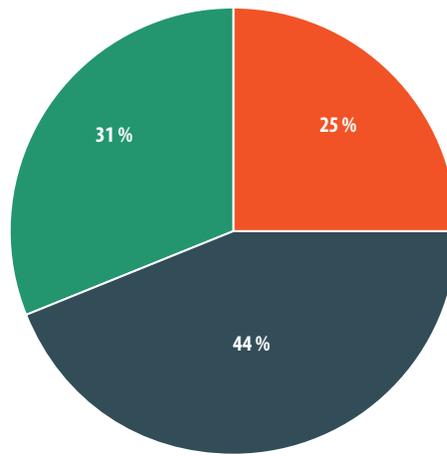


Figura 25.
Porcentaje sobre el uso de pistas tipográficas y discursivas según alumnado

PISTAS TIPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

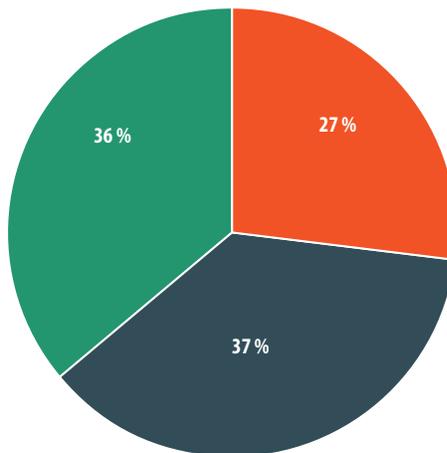


Figura 26.
Porcentaje sobre el uso de clase invertida según alumnado

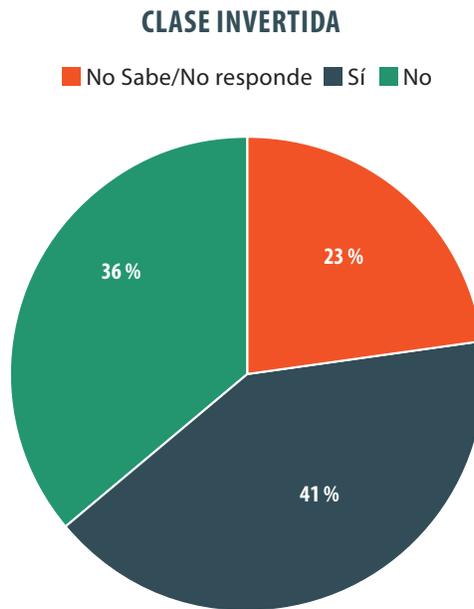


Figura 27.
Porcentaje sobre el uso de portafolio en físico según alumnado

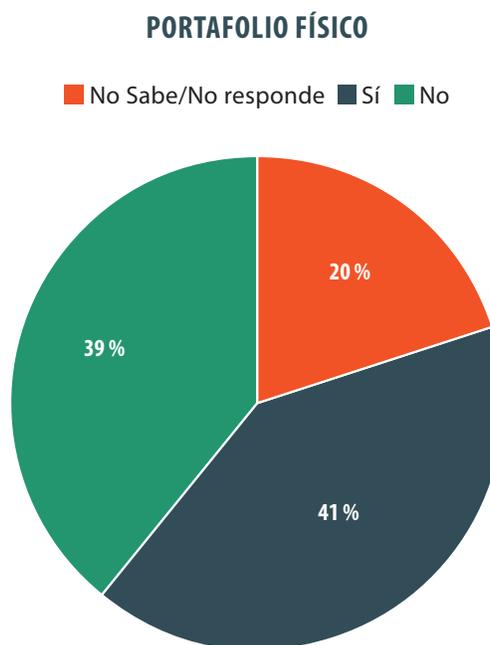


Figura 28.
Porcentaje sobre el uso de E-portafolio según el alumnado

E-PORTAFOLIO

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

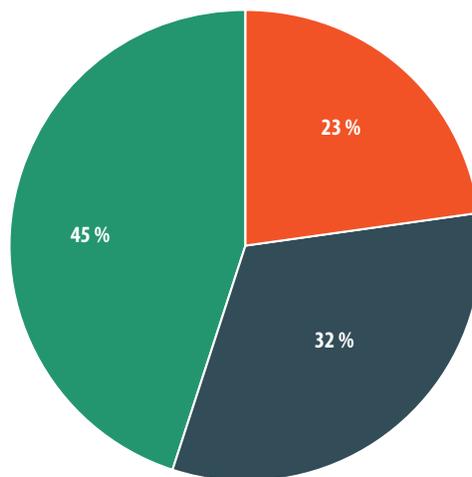


Figura 29.
Porcentaje sobre el uso de la gamificación según alumnado

GAMIFICACIÓN

■ No Sabe/No responde ■ Sí ■ No

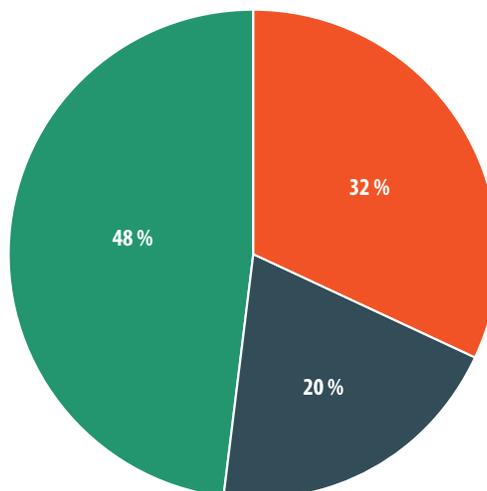


Figura 30.
Porcentaje sobre el uso de juego de roles según alumnado

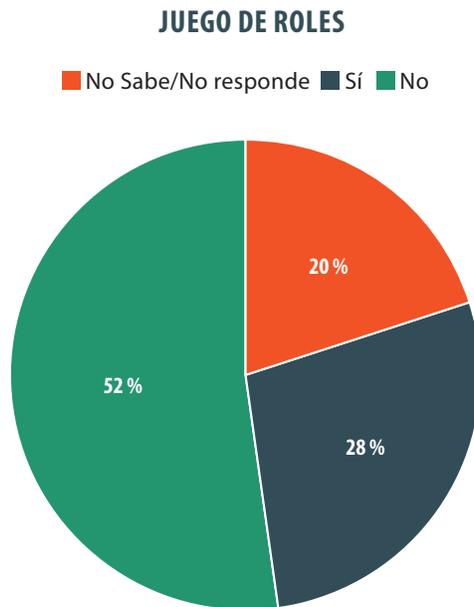


Figura 31.
Porcentaje sobre el uso de simulaciones según alumnado

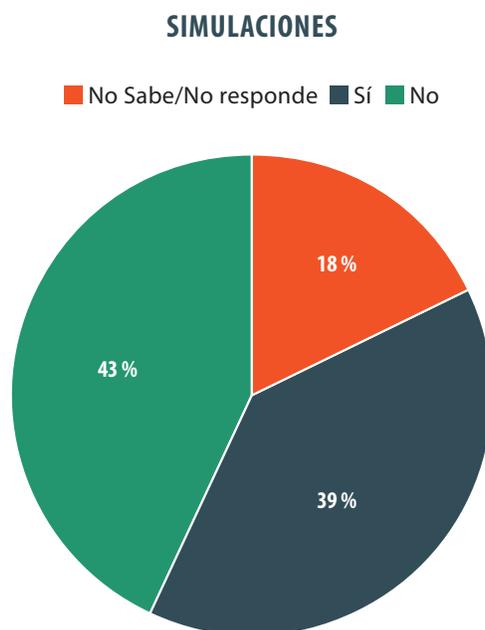
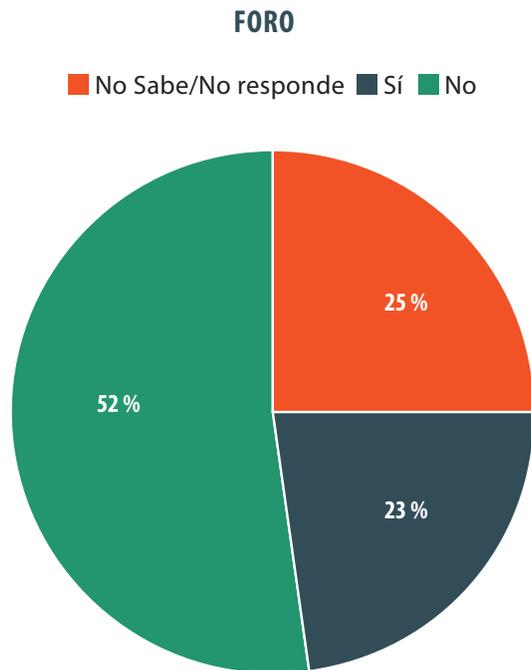


Figura 32.
Porcentaje sobre el uso de los foros según alumnado





Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-499-89-6

