UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

"ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA Y PRESENCIAL"

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía

Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas

AUTOR:

Naomy Francesa Maigua León

DIRECTOR:

PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

Ibarra – Ecuador (2026)

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DEL CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Maigua León Naomy Francesca

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	"Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad de la Carrera de Educación Inicial en línea y presencial".
AUTOR (ES):	Maigua León Naomy Francesca
FECHA: DD/MM/AAAA	20/07/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	[x] **PREGRADO** [ ] **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
ASESOR /DIRECTOR:	PhD. Guzmán Torres Cristian Eduardo PhD. Pabón Ponce Mayra Karina

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 20 días, del mes de julio de 2026

EL AUTOR:



Nombre: Maigua León Naomy Francesca

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 20 de julio de 2026

PhD. Karina Pabón

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MAYRA KARINA PABON PONCE

PhD. Karina Pabón
C.C.: 1003451422

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad de la Carrera de Educación Inicial en línea y presencial" elaborado por Maigua León Naomy Francesca, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MAYRA KARINA PABON PONCE

PhD. Karina Pabón
C.C.:1003451422

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
CRISTIAN EDUARDO GUZMAN TORRES

PhD. Cristian Guzmán
C.C.:1716384530

DEDICATORIA

Dedico esta tesis en primer lugar, a mí.

A la persona que dudó, que se cansó, que sintió miedo, pero aun así decidió continuar. A quien aprendió que el proceso también enseña, que equivocarse no es fallar y que crecer duele, pero lo vale completamente.

A mi familia, por ser sostén incluso en silencio, por creer en mi cuando yo misma lo olvidé y por acompañarme en cada etapa de este camino, con paciencia, amor y sobre todo confianza.

A quienes estuvieron presentes en los momentos difíciles y en los logros, recordándome que no estoy sola y que todo esfuerzo o preocupación compartida se vuelve más ligero.

Finalmente, a cada experiencia, aprendizaje y desafío que formó parte de este recorrido académico y personal, porque todos dejaron huella y sentido en lo que hoy culmina.

Por todo esto siempre recuerda Naomy, eres la voz suave que nombra lo que duele, lo que sana y lo que todavía está a prendiendo a ser.

AGRADECIMEINTO

Expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad Técnica del Norte y a la Carrera de Educación Inicial por brindar los espacios y facilidades necesarias para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco de manera especial a los docentes que acompañaron este proceso académico, por sus orientaciones, sugerencias y apoyo durante la elaboración del presente trabajo.

Asimismo, mi reconocimiento a los estudiantes que participaron voluntariamente en esta investigación. Su colaboración, disposición y confianza hicieron posible la recolección de la información y el cumplimiento de los objetivos planteados.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron al desarrollo y culminación de este estudio.

RESUMEN EJECUTIVO

La inclusión en la educación superior plantea el reto de comprender cómo aprenden los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) asociadas a la discapacidad, dado que sus trayectorias se ven mediadas por barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales que inciden en el uso de estrategias de aprendizaje. En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo general analizar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte, en las modalidades en línea y presencial. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental de corte transversal, mediante un muestreo no probabilístico intencional conformado por seis estudiantes; para la recolección de información se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, que evalúa los procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento. Los resultados evidencian dos perfiles diferenciados: los estudiantes con discapacidad física presentaron puntuaciones altas en codificación y un uso equilibrado de las demás escalas (adquisición, recuperación y apoyo al procesamiento), mientras que los estudiantes con discapacidad intelectual mostraron mayor heterogeneidad y puntajes generalmente por debajo de la media de referencia, con especial debilidad en el apoyo al procesamiento, escala que resultó la más sensible al contexto y a la modalidad en línea. Se concluye que el tipo de discapacidad no determina el rendimiento estratégico; lo decisivo es la interacción entre el estudiante y las condiciones del entorno académico, lo que justifica una propuesta de intervención psicopedagógica orientada a fortalecer la autorregulación y los apoyos al aprendizaje.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, necesidades educativas específicas, discapacidad, educación superior, escala ACRA, inclusión educativa.

ABSTRACT

Inclusion in higher education poses the challenge of understanding how students with specific educational needs (SEN) associated with disability learn, given that their academic trajectories are mediated by institutional, pedagogical, and attitudinal barriers that affect the use of learning strategies. Within this framework, the present research aimed to analyze the learning strategies used by students with SEN associated with physical and intellectual disability enrolled in the Early Childhood Education program at the Universidad Técnica del Norte, in both online and on-site modalities. A quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional design was adopted, with a non-probabilistic purposive sample of six students; data were collected through the ACRA Learning Strategies Scale, which assesses acquisition, coding, retrieval, and processing support. The results reveal two distinct profiles: students with physical disability obtained high scores in coding and a balanced use of the remaining scales(Acquisition, Retrieval, and Support for Processing), while students with intellectual disability showed greater heterogeneity and scores generally below the reference mean, with particular weakness in processing support, the scale most sensitive to context and to the online modality. It is concluded that the type of disability does not determine strategic performance; what is decisive is the interaction between the student and the conditions of the academic environment, which justifies a psychopedagogical intervention proposal aimed at strengthening self-regulation and learning supports.

Keywords: learning strategies, specific educational needs, disability, higher education, ACRA scale, educational inclusion.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 4
1.1 Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Específicas (NEE) 4
1.2 Necesidad Educativas Específicas Asociadas a la Discapacidad 5
1.3 Estrategias de Aprendizaje en el Contexto Universitario 7
1.4 Modelo Teórico de la Escala ACRA 9
1.5 Carrera de Educación Inicial y Demandas Formativas 11
CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 12
2.1 Enfoque y Tipo de Investigación 12
2.2 Métodos, Técnicas e Instrumentos 12
2.3 Preguntas de Investigación 14
2.3.1 Pregunta General 14
2.3.2 Preguntas Específicas 14
2.4 Matriz de Operacionalización de Variables 14
2.5 Participantes 15
2.5.1 Criterios de Inclusión 16
2.6 Procedimiento 16
CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 17
3.1 Análisis Individual de los Casos según la Escala ACRA 17
3.2 Análisis de Estrategias de Aprendizaje 18
3.2.1 Caso 1 19
3.2.2 Caso 2 20
3.2.3 Caso 3 20
3.2.4 Caso 4 21
3.2.5 Caso 5 22
3.2.6 Caso 6 23
CAPÍTULO IV: PROPUESTA 25
4.1 Introducción 25
4.2 Justificación 25
4.3 Propuesta Psicopedagógica: "Aprendo a Conocerme – Aprendo a Aprender" 26
4.3.1 Eje 1 - Conocerme como Persona y como Estudiante 26
4.3.2 Eje 2 - Reconocer mis Fortalezas 26
4.3.3 Eje 3 - Encontrar Motivos para Continuar 27

4.3.4 Eje 4 - Pedir Ayuda sin Sentirme Insuficiente 27
4.3.5 Eje 5 - Construir una Forma de Aprender que Funcione para Mí 27
4.4 Actividades 28
CONCLUSIONES **43**
RECOMENDACIONES **44**
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **45**
ANEXOS **48**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de Variables 14
Tabla 2 Población de Investigación 15
Tabla 3 Puntajes Directos (PD) y Centiles (PC) por Escala y Caso 17
Tabla 4 Análisis de Caso 1 19
Tabla 5 Análisis del Caso 2 20
Tabla 6 Análisis Caso 3 20
Tabla 7 Análisis de Caso 4 21
Tabla 8 Análisis de Caso 5 22
Tabla 9 Análisis de Caso 6 23

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad. En este escenario, el estudio de las estrategias de aprendizaje constituye una vía privilegiada para comprender cómo los estudiantes procesan la información, regulan su esfuerzo y construyen conocimiento en contextos universitarios cada vez más diversos y mediados por la tecnología. La presente investigación se inscribe en esta línea y centra su atención en los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte.

La motivación principal del estudio surge de la experiencia formativa y profesional de la investigadora en el campo de la educación inicial y de la inclusión educativa, donde se observó de manera reiterada que los estudiantes con NEE enfrentan barreras que no siempre se relacionan con su condición, sino con la ausencia de estrategias intencionadas para aprender de manera autónoma. A ello se suma el interés institucional de la Universidad Técnica del Norte por consolidar una cultura inclusiva sustentada en el modelo social de la discapacidad, lo que abre la posibilidad de aportar evidencia empírica sobre los recursos cognitivos y metacognitivos que estos estudiantes ponen en juego. La investigación responde, además, a una motivación ética y social: visibilizar las potencialidades de los estudiantes con NEE y desplazar la mirada deficitaria hacia una lectura optimizadora del aprendizaje.

Pese a los avances normativos y curriculares en materia de inclusión, en la Carrera de Educación Inicial se identificó que no existe un diagnóstico sistemático sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual, ni sobre cómo dichas estrategias varían según el nivel académico y la modalidad de estudio (presencial y en línea). Esta ausencia limita la posibilidad de diseñar acciones psicopedagógicas pertinentes y orientadas a fortalecer el aprendizaje autónomo. De esta situación se desprende la pregunta que guía el estudio: ¿qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte y cómo pueden ser potenciadas mediante una propuesta psicopedagógica inclusiva.

La investigación se justifica desde una triple dimensión. En lo teórico, contribuye a ampliar el cuerpo de conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje en población universitaria con NEE, un ámbito poco explorado en el contexto ecuatoriano, articulando los aportes de la psicología cognitiva, la metacognición y el modelo social de la discapacidad. En lo metodológico, aporta evidencia obtenida a partir de la aplicación de las Escalas ACRA —instrumento estandarizado que evalúa las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento—, lo que permite caracterizar perfiles estratégicos

diferenciados según tipo de discapacidad, nivel y modalidad. En lo práctico, los resultados ofrecen insumos directos para la Carrera, los docentes y los servicios de bienestar universitario, y se materializan en una propuesta psicopedagógica —la guía "Aprendo a Conocerme – Aprendo a Aprender"— pensada como recurso de acompañamiento inclusivo y optimizador.

Los impactos esperados se proyectan en distintos niveles. En el plano académico, la investigación genera información válida y confiable para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, y posiciona el estudio de las estrategias de aprendizaje como un eje transversal de la formación docente. En el plano social, contribuye a fortalecer una cultura universitaria inclusiva al visibilizar las capacidades de los estudiantes con NEE y al promover ajustes razonables centrados en el entorno y no en el déficit. En el plano institucional, ofrece a la Universidad Técnica del Norte un instrumento aplicable —la guía psicopedagógica— que puede integrarse a los procesos de acompañamiento académico y de bienestar estudiantil. Finalmente, en el plano personal y profesional de los participantes, el estudio impulsa el desarrollo de competencias de autorregulación, autoconocimiento y motivación, esenciales para la formación de futuros docentes de educación inicial.

Objetivos

Objetivo general: Analizar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la carrera de Educación Inicial, y qué fortalezas y debilidades presentan en su uso, según la Escala ACRA.

Objetivos específicos: (a) Analizar la escala de aprendizaje que utilizan más los estudiantes con NEE de la carrera de Educación Inicial; (b) Evaluar que estrategias son usadas con más frecuencia, en cada una de las escalas evaluadas; y (c) diseñar una propuesta psicopedagógica orientada a fortalecer las estrategias de aprendizaje identificadas como más vulnerables en los perfiles obtenidos.

Dificultades presentadas

Durante el desarrollo de la investigación se enfrentaron diversas dificultades que es preciso reconocer. En primer lugar, el tamaño reducido de la población estudiantil con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual dentro de la Carrera limitó las posibilidades de generalización estadística y obligó a privilegiar un enfoque descriptivo y comprensivo. En segundo lugar, la coexistencia de las modalidades presencial y en línea exigió ajustar los procedimientos de aplicación del instrumento, garantizando equivalencia en las condiciones de respuesta. En tercer lugar, se presentaron dificultades operativas relacionadas con la disponibilidad y los horarios de los participantes, así como con la necesidad de asegurar apoyos comunicativos y de comprensión durante la aplicación de las Escalas ACRA, especialmente para los estudiantes con discapacidad intelectual. Finalmente, la escasez de estudios previos sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con NEE en

el contexto ecuatoriano constituyó un desafío teórico que demandó un trabajo cuidadoso de integración de fuentes y de adaptación conceptual al contexto local.

En conjunto, estas motivaciones, problema, justificación, impactos, objetivos y dificultades configuran el marco desde el cual se desarrolla el presente informe, cuyos capítulos posteriores presentan el sustento teórico, el diseño metodológico, los resultados del diagnóstico y la propuesta psicopedagógica derivada de los hallazgos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Específicas (NEE)

La educación inclusiva en el contexto universitario puede comprenderse como un proceso orientado a garantizar que todos los estudiantes accedan, participen y aprendan en condiciones de equidad, sin que sus características personales, sociales, culturales o funcionales se conviertan en motivos de exclusión (Echeita & Ainscow, 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). La UNESCO (2020) plantea que la inclusión exige identificar y eliminar barreras que afectan la presencia, participación y el logro educativo, mientras que Ainscow (2020) sostiene que se trata de una transformación permanente de culturas, políticas y prácticas institucionales. En educación superior, este enfoque implica que la universidad no solo admita a estudiantes con discapacidad, sino que genere condiciones pedagógicas, físicas, tecnológicas y actitudinales que favorezcan su aprendizaje y su trayectoria académica (Moriña, 2017; Díez Gutiérrez & Sánchez Serrano, 2015).

La educación inclusiva se diferencia de la integración porque no coloca la responsabilidad principal en el estudiante, sino en la capacidad del sistema educativo para responder a la diversidad. Booth y Ainscow (2011) explican que las instituciones inclusivas revisan sus prácticas para reconocer las barreras que ellas mismas producen, lo cual resulta relevante en la universidad, donde las exigencias académicas suelen estar diseñadas para un estudiante considerando homogéneo. En este sentido, analizar las estrategias de aprendizaje de estudiantes con NEE requiere reconocer que dichas estrategias se desarrollan dentro de un contexto que puede facilitar u obstaculizar la adquisición, codificación, recuperación y regulación de la información académica (Moriña, 2017; Román & Gallego, 2008).

Los principios de equidad, accesibilidad y apoyo a la diversidad constituyen la base operativa de la inclusión universitaria. La equidad implica ofrecer respuestas diferenciadas para garantizar oportunidades justas, la accesibilidad asegura que entornos, materiales y tecnológias puedan ser utilizados por todas las personas, y el apoyo a la diversidad reconoce distintas formas de aprender y demostrar conocimientos (CAST, 2011; Pastor, 2019; Booth & Ainscow, 2011). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben garantizar ajustes razonables y apoyos pertinentes en todos los niveles educativos, lo que incluye la educación superior (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). Por ello, estos principios nos son complementos administrativos, sino condiciones que inciden directamente en el aprendizaje de estudiantes con NEE.

En el caso de estudiantes con discapacidad física e intelectual, la equidad y la accesibilidad permiten comprender que las dificultades académicas no provienen únicamente de la condición individual, sino de la interacción entre las personas y las barreras del entorno. El modelo social de la discapacidad sostiene que la exclusión se produce cuando los ambientes físicos, comunicacionales, curriculares o actitudinales no contemplan la diversidad humana (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013). Desde esta mirada, un aula inaccesible, una evaluación rígida o una plataforma poro comprensible pueden afectar el uso

de estrategias de aprendizaje, ya que limitan el acceso inicial a la información y reducen las oportunidades de participación académica.

El marco legal internacional ofrece criterios específicos para la educación superior que complementan los principios ya expuestos. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y la Declaración de Incheon establecen que los Estados deben asegurar el acceso equitativo a una educación superior de calidad para todas las personas, con énfasis en grupos históricamente excluidos (UNESCO, 2015; 2016). En la misma línea, en el ámbito latinoamericano, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior reconoce a la educación universitaria como un bien público y un derecho humano, y plantea la responsabilidad institucional de eliminar barreras académicas, culturales y económicas que afectan a estudiantes con discapacidad (UNESCO-IESALC, 2018). Estos instrumentos trasladan la discusión desde la matrícula hacia la calidad y pertinencia de la experiencia formativa.

En Ecuador, la Constitución reconoce la educación como un derecho y establece la atención prioritaria para las personas con discapacidad, mientras que la Ley Orgánica de Educación Superior promueve principios de igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia e inclusión en el sistema universitario. Asimismo, la Ley Orgánica de Discapacidades dispone medidas de accesibilidad, acción afirmativa y atención preferente para garantizar la participación social y educativa de las personas con discapacidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008; 2010; 2012). Estas normas justifican que el análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con NEE se realicen dentro de un marco de derechos y no desde una perspectiva asistencialista.

La universidad cumple un rol decisivo en la garantía de trayectoria inclusivas porque sus decisiones pedagógicas, administrativas y curriculares inciden, en la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas académicas. Moriña (2017) evidencia que los estudiantes universitarios con discapacidad suelen encontrar barreras relacionadas con infraestructura, metodologías docentes, actitudes del profesorado y ausencia de apoyos institucionales. Por ello, la inclusión universitaria y acompañamiento psicopedagógico, elementos que pueden fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje y reducir debilidades asociadas al procesamiento académico.

Este primer apartado permite establecer que las NEE no deben entenderse como limitaciones personales aisladas, sino como necesidades que emergen en la relación entre el estudiante y las condiciones educativas. En consecuencia, el siguiente apartado profundiza en las NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual, con el fin de diferenciar sus implicaciones educativas y comprometer por qué estas condiciones pueden influir en las estrategias de aprendizaje utilizadas en la educación superior.

1.2 Necesidad Educativas Específicas Asociadas a la Discapacidad

Una vez establecido el marco general de la educación inclusiva y las Necesidades Educativas Específicas, resulta indispensable profundizar en aquellas asociadas a la

discapacidad física e intelectual, dado que constituyen el foco directo a la presente investigación. A partir de comprensión inclusiva desarrollada anteriormente, resulta necesario precisar qué se entiende por Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad física e intelectual. Esta delimitación es importante porque el objetivo de la investigación no se dirige a describir la discapacidad en términos clínicos, sino a analizar cómo determinadas condiciones funcionales, junto con las barreras del entorno universitario, pueden incidir en las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean para afrontar las exigencias académicas de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte.

Las NEE asociadas a la discapacidad física pueden relacionarse con dificultades de movilidad, postura, manipulación de materiales, desplazamiento por espacios universitarios, necesidad de tecnologías de asistencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001; UNESCO, 2020). La OMS (2001), señala que el funcionamiento humano depende de la interacción entre funciones corporales, actividades, participación y factores ambientales, por lo que una limitación motora puede convertirse en una barrera educativa cuando el entorno no ofrece condiciones accesibles. En la universidad, estas necesidades pueden influir en la toma de apuntes, la asistencia a prácticas, el uso de herramientas digitales o participar en trabajos grupales.

En estudiantes con discapacidad física, las estrategias de aprendizaje pueden verse condicionadas por el tiempo, el esfuerzo y los recursos necesarios para acceder a la información. Moriña (2017) encontró que las barreras físicas y metodológicas en la educación superior afectan la participación académica de estudiantes con discapacidad, especialmente cuando no existen adaptaciones oportunas. Por ello, un estudiante puede requerir apoyos como materiales digitales accesibles, ampliación de tiempos, tecnologías de asistencia, ubicación adecuada en el aula o flexibilización de actividades prácticas. En este sentido, estos apoyos no reducen la exigencia académica, sino que permiten que el estudiante utilice sus estrategias cognitivas y metacognitivas en condiciones más equitativas (ONU, 2006; UNESCO, 2020).

Las NEE asociadas a la discapacidad intelectual, por su parte, pueden involucrar apoyos en la comprensión de instrucciones, organización de tareas, abstracción de conceptos, memoria de trabajo, planificación, autorregulación y transparencia de aprendizajes a situaciones nuevas (Bestué &Escolano, 2021; Miyake *et al.*, 2000; Shalock *et al.*, 2021). La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities define la discapacidad intelectual como una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, originadas antes de los 22 años, pero subraya que el funcionamiento mejora cuando se proporcionan apoyos adecuados (Schalock *et al.*, 2021). Esta definición permite comprender que el foco educativo no debe estar en el déficit, sino en la identificación de apoyos que favorezcan el aprendizaje universitario.

En el contexto universitario, la discapacidad intelectual puede requerir mediaciones pedagógicas que favorezca la comprensión progresiva, la estructuración de contenidos y la

autorregulación del estudio. Wehmeyer *et al*. (2017), sostiene que los apoyos individualizados y las oportunidades de autodeterminación mejoran la participación educativa de personas con discapacidad intelectual, especialmente cuando se promueve la toma de decisiones, el establecimiento de metas y el monitoreo del propio aprendizaje. De este modo, estrategias como repetir, subrayar, elaborar esquemas, organizar información, pedir aclaraciones o usar guías de estudio pueden convertirse en recursos fundamentales para responder a las demandas académicas (Beltrán, 2023; Román & Gallego, 2008).

La discapacidad física y la discapacidad intelectual no generan las mismas necesidades educativas, por lo que resulta necesario diferenciarlas sin establecer jerarquías. Mientras la discapacidad física suele relacionarse con las barreras de acceso, movilidad, manipulación o permanencia en actividades académicas, la discapacidad intelectual puede demandar apoyos en comprensión, organización, procesamientos y regulación del aprendizaje (Verdugo & Schalock, 2010; Wehemeyer *et al.*, 2017). Sin embargo, ambas condiciones comparten la necesidad de ajustes razonables, accesibilidad, mediación docente y entornos libres de discriminación, tal como señalan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los estudios sobre educación superior inclusiva (Moriña, 2017; ONU, 2006).

Las implicaciones de estas NEE en el aprendizaje universitario se observan en la manera en que los estudiantes adquieren, codifican, recuperan y apoyan al procesamiento de la información. Desde el modelo ACRA, la adquisición se relaciona con la atención y el registro inicial de contenidos; la codificación con la elaboración y organización de la información; la recuperación con el recuerdo y uso de lo aprendido, y el apoyo al procesamiento con la motivación, la planificación y la regulación del estudio (Román & Gallego, 2008). Por tanto, las NEE asociadas a discapacidad física e intelectual pueden incidir de manera diferenciada en cada uno de estas fases, justificando la pertinencia de analizarlas mediante una escala específica de estrategias de aprendizaje.

Por último, este apartado evidencia que las NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual deben ser interpretadas desde una perspectiva pedagógica, contextual y de derechos. En consecuencia, el siguiente tema aborda las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario, debido a que estas constituyen los recursos mediante los cuales los estudiantes enfrentan las exigencias académicas y evidencian fortalezas o debilidades en su proceso formativo.

1.3 Estrategias de Aprendizaje en el Contexto Universitario

Una vez delimitadas las NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual, es necesario analizar las estrategias de aprendizaje como eje central de la investigación. Weinstein y Mayer (1986), definen las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos que el estudiante emplea durante el aprendizaje para influir en los procesos de codificación y recuperación de la información, mientras que Monereo (2000) destaca su carácter intencional, consciente y orientado a metas.

Las estrategias de aprendizaje no son simples técnicas de estudio, sino procedimientos cognitivos, metacognitivos y motivacionales que permiten al estudiante gestionar su propio aprendizaje, por lo que Pintrich (2004), sostiene que el aprendizaje autorregulado implica planificación, monitoreo, control y reflexión sobre la actividad académica, lo cual resulta especialmente relevante en la universidad, donde el estudiante enfrenta mayor autonomía y menor supervisión directa. En este sentido, estrategias como organizar horarios, elaborar resúmenes, formular preguntas, relacionar conceptos o controlar la ansiedad académica son recursos que favorecen el rendimiento y la permanencia estudiantil (Zimmerman, 2002).

En el contexto de los estudiantes universitarios las estrategias de aprendizaje se relacionan con la complejidad de las tareas, ya que deben leer textos especializados, comprender teorías, resolver problemas, preparar exposiciones, por lo que requiere procedimientos de aprendizaje más elaborados que solo memorización. Biggs y Tang (2011), explican que el aprendizaje profundo se produce cuando el estudiante relaciona ideas, interpreta significados y aplica conocimientos en contextos relevantes. Por ello, las estrategias de elaboración, organización, recuperación y autorregulación son fundamentales para responder a las exigencias de una carrera universitaria.

Desde la educación inclusiva, la diversidad no debe entenderse como la dificultad, sino como un punto de partida para diseñar apoyos y metodologías flexibles. CAST (2018) plantea, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, que ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso favorece la participación de estudiantes con distintas necesidades. Esta perspectiva se vincula con las estrategias de aprendizaje porque amplia las oportunidades para que cada estudiante acceda a la información y construya respuestas académicas según sus recursos y apoyos disponibles.

En estudiantes con discapacidad, las estrategias de aprendizaje adquieren un valor particular. Hadjikakou y Hartas (2008) señalan que, los apoyos institucionales y las adaptaciones influyen en la experiencia universitaria de estudiantes con discapacidad; pero también, destacan la importancia de las habilidades personales para organizar el estudio y enfrentar barreras. Así, un estudiante con discapacidad física puede fortalecer estrategias de planificación para anticipar tiempos de desplazamiento o acceso a materiales, mientras que un estudiante con discapacidad intelectual puede requerir estrategias de repetición, estructuración visual y monitoreo para consolidar aprendizajes.

El análisis de estrategias de aprendizaje en estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad permiten evitar una lectura centrada únicamente en las dificultades (UNESCO 2020). Al identificar estrategias utilizadas con mayor frecuencia, es posible reconocer fortalezas que favorecen el aprendizaje, así como debilidades que requieren apoyo pedagógico (Weinstein & Mayer, 1986). En este sentido, Zimmerman (2002), afirma que los estudiantes autorregulados no solo poseen habilidades cognitivas, sino que también establecen metas, monitorean su progreso y ajustan sus acciones. Por ello, estudiar las estrategias de aprendizaje en esta población permite comprender cómo los estudiantes

enfrentan las demandas universitarias y qué condiciones podrían fortalecer su desempeño académico.

La relación entre estrategias de aprendizaje y objetivo de investigación es directa, debido a que la escala ACRA permite observar dimensiones específicas del procesamiento de la información. Román y Gallego (2008), proponen que las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento permiten valorar cómo el estudiante se aproxima al contenido académico. En el caso de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física e intelectual, estas dimensiones permiten identificar si las fortalezas se concentran, por ejemplo, en la atención y repetición, o si existen debilidades en la organización, evocación o regulación del estudio, lo cual aporta evidencia para orientar apoyos universitarios.

Por tanto, este apartado justifica que las estrategias de aprendizaje sean el eje a analizar del marco teórico, ya que conectan las condiciones de inclusión con el desempeño académico de los estudiantes. Para precisar esta medición; el siguiente apartado, desarrolla el modelo teórico de la escala ACRA, instrumento seleccionado para identificar las estrategias que emplean los estudiantes y analizar sus fortalezas y debilidades dentro de la carrera de Educación Inicial.

1.4 Modelo Teórico de la Escala ACRA

Román y Gallego (2008) desarrollaron la escala ACRA para evaluar estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento, partiendo de una concepción cognitiva del aprendizaje. Su pertinencia para esta investigación radica en que permite identificar no solo si el estudiante estudia, sino como procesa, organiza y regula la información académica.

Weinstein y Mayer (1986), sostienen que las estrategias influyen en la manera en que el estudiante selecciona, organiza e integra la información, mientras que Román y Gallego (2008), clasifican dichas acciones en fases que permiten valorar el funcionamiento estratégico del aprendiz. Esta base resulta en educación superior porque permite analizar el aprendizaje más allá del rendimiento final, observando los procedimientos que el estudiante utiliza para llegar a comprender y aplicar los contenidos (Zimmerman, 2002)

El enfoque cognitivo de la escala ACRA se complementa con una dimensión metacognitiva, ya que aprender también implica planificar, controlar y evaluar el propio proceso. Flavell (1979) introdujo la metacognición como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, y Pintrich (2004) la relacionó con la autorregulación académica. En este sentido, el ACRA no se limita a estrategias de memoria, sino que incorpora apoyos al procesamiento vinculados con motivación, atención, planificación y control, aspectos especialmente importantes para estudiantes con NEE que pueden requerir mayor estructuración del estudio.

Las estrategias de adquisición de la información se refieren a los procesamientos que permiten atender, seleccionar y registrar los contenidos que serán aprendidos. Según Román

y Gallegos (2008), estas estrategias incluyen acciones como exploración, subrayado, repetición y atención a señales relevantes del material. En estudiantes con discapacidad física, la adquisición puede verse afectada si los materiales o espacios no son accesibles; en estudiantes con discapacidad intelectual, puede requerir instrucciones claras, segmentación de contenidos y apoyos visuales. Por ello, esta dimensión permite observar si el estudiante logra iniciar adecuadamente el procesamiento de la información académica.

Las estrategias de codificación de la información permiten transformar el contenido inicial en conocimientos organizado y significativo. Estas estrategias incluyen elaboración, asociación, agrupamiento, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes y relaciones con conocimientos previos (Román & Gallego, 2008). Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (2002) sostiene que aprender implica relacionar la nueva información con estructuras cognitivas previas. Por tanto, la codificación es fundamental en la universidad, donde los estudiantes deben comprender teorías, integrar conceptos y aplicarlos a situaciones profesionales, especialmente en carreras vinculadas con el desarrollo infantil y la educación.

Las estrategias de recuperación de la información se relacionan con la capacidad de evocar, utilizar y aplicar lo aprendido cuando una tarea académica lo exige. Román y Gallego (2008) señalan que estas estrategias incluyen búsquedas de indicios, planificación de respuestas, evocación y generación de claves para recordar contenidos. En estudiantes con NEE, esta dimensión es relevante porque las barreras en la comprensión, la ansiedad evaluativa o la falta de apoyos pueden dificultar la demostración del aprendizaje, aun cuando al estudiante haya estudiado. Por ello, analizar la recuperación permite identificar si existen debilidades al momento de expresar conocimientos en pruebas, exposiciones, prácticas o trabajos escritos (Pintrich, 2004).

Las estrategias de apoyo al procesamiento comprenden los recursos afectivos, motivacionales, sociales y metacognitivos que sostienen el aprendizaje. Román y Gallego (2008) incluyen en esta dimensión el control de la ansiedad, la planificación, la motivación, la interacción social y la autorregulación. Zimmerman (2002) sostiene que los estudiantes autorregulados establecen metas, utilizan estrategias, monitorean su avance y ajustan su comportamiento. En estudiantes con NEE, estas estrategias son importantes porque permiten afrontar barreras, solicitar ayuda, organizar tiempos, mantener la motivación y persistir ante exigencias académicas complejas.

La escala ACRA resulta pertinente para estudiantes con NEE en educación superior porque sus dimensiones permiten analizar fortalezas y debilidades sin reducir al estudiante a su condición de discapacidad. En lugar de pregunta únicamente qué limitaciones presenta, el instrumento permite identificar qué estrategias utiliza, cuáles requieren fortalecimiento y cómo se relacionan con las demandas del contexto universitario. Esta perspectiva coincide con el enfoque de apoyos propuestos por Schalock *et al.* (2021), según el cual el funcionamiento mejora cuando se identifican necesidades y se proporcionan apoyos adecuados. Por ello, el ACRA ofrece una base coherente para interpretar el aprendizaje desde un enfoque educativo e inclusivo.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje constituyen el eje que vincula las condiciones de inclusión con el desempeño académico, pues permiten observar cómo los estudiantes adquieren, codifican, recuperan y regulan la información (Román & Gallego, 2008). El modelo ACRA resulta pertinente porque organiza estas estrategias en dimensiones específicas y facilita la identificación de fortalezas y debilidades, es necesario considerar el contexto específico donde estas se manifiestan. Por ello, el siguiente apartado aborda la carrea de Educación Inicial y sus demandas formativas, debido a que las estrategias de aprendizaje deben analizarse en relación con las exigencias cognitivas y académicas.

1.5 Carrera de Educación Inicial y Demandas Formativas

La UNESCO (2021) resalta que la educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo integral, por lo que la formación docente en este nivel demanda competencias académicas y prácticas de alta responsabilidad social. Por ende, el análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física e intelectual requiere situarse en la Educación Inicial; ya que su formación está dirigida a la primera etapa, la cual exige integrar saberes éticos, teóricos y metodológicos para responder a las necesidades de los niños y niñas (Universidad Técnica del Norte, s.f.).

Desde una perspectiva de formación docente Darling-Hammond (2017) sostiene que, los futuros educadores requieren articular teoría, prácticas reflexivas y conocimiento del contexto para responder de manera pertinente a las necesidades de sus estudiantes. Schon (1992), por su parte, agrega que la formación profesional requiere reflexión sobre la acción, es decir capacidad para analizar la práctica y mejorarla a partir de la experiencia. Estas características permiten comprender que los estudiantes universitarios de Educación Inicial deben utilizar estrategias de lectura, análisis, organización y aplicación de información de manera constante.

En estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física e intelectual, las demandas de Educación Inicial pueden generar oportunidades y desafíos particulares. Whemeyer *et al.* (2017), destacan que los apoyos adecuados favorecen la autodeterminación y la participación educativa de personas con discapacidad, lo cual resulta clave para que estos estudiantes desarrollen su identidad profesional docente. Además, Biggs y Tang (2011) sostienen que la calidad de aprendizaje depende de la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación; por ello, en Educación Inicial se requieren estrategias que permitan comprender, reflexionar y comunicar conocimientos.

Para finalizar, es importante señalar que el objetivo de esta investigación busca analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en la carrera de Educación Inicial, mediante el uso de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA de (Román & Gallego, 2008); permitiendo identificar el uso de estas estrategias y posibilitando así el diseño de propuestas de intervención.

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Enfoque y Tipo de Investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que su propósito es recolectar, sistematizar y analizar información numérica derivada de la aplicación de un instrumento estandarizado, con el fin de describir la manera objetiva las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual. Este enfoque resulta pertinente puesto que permite medir variables de forma estructurada, establecer frecuencias y porcentajes, así como identificar patrones que faciliten la interpretación de los resultados con base en evidencia estadística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El tipo de investigación corresponde a un estudio descriptivo, ya que se busca caracterizar las estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes, sin intervenir ni modificar la realidad observada. La investigación descriptiva tiene como propósito especificar las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, lo cual coincide con el interés del estudio por reconocer las fortalezas y debilidades en cada una de las dimensiones evaluadas por la escala ACRA (Arias, 2012; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En cuanto al diseño, el estudio se configura como no experimental, debido a que no se manipula deliberadamente las variables, sino que se observan los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural para su posterior análisis. Esta decisión metodológica es coherente con la naturaleza del objeto de estudio, ya que las estrategias de aprendizaje constituyan procesos cognitivos que se desarrollan de manera espontánea en el estudiante y que solo deben ser identificados y descritos, no inducidos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Asimismo, presenta un corte transversal, ya que la recolección de datos se realiza en un único momento del tiempo, con el propósito de describir las variables y analizar su comportamiento en el periodo académico en que se lleva a cabo la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

2.2 Métodos, Técnicas e Instrumentos

Para responder al objetivo planteado “Analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con NEE asociadas a las discapacidades en la Carrera de Educación Inicial, identificando fortalezas y debilidades”, se emplean métodos teóricos y empíricos que permiten organizar la información, interpretarla y sustentarla.

El método analítico se fundamenta en la descomposición de un objeto de estudio en sus partes constitutivas con el propósito de examinarlas de manera individual y comprender la naturaleza del fenómeno investigado. Según Bernal (2010), este método consiste en identificar cada uno de los elementos que conforman una realidad para analizarlos por separados y posteriormente, establecer las relaciones que existen entre ellos. En el presente estudio, este método se aplica al descomponer el fenómeno de las estrategias de aprendizaje

ACRA en sus cuatro escalas constitutivas (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento), lo que permite examinar de manera detallada cada una de ellas e identificar fortalezas y debilidades específicas en los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad de la carrera de Educación Inicial.

El método descriptivo se fundamenta en la observación, registro y caracterización sistemática de los hechos tal como se presentan en la realidad, sin intervenir ni modificarlos. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este método busca especificar las propiedades, características y rasgos relevantes de un fenómeno con el fin de ofrecer una visión organizada y precisa del mismo. En el presente estudio, este método se aplica al caracterizar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas por la escala ACRA, presentando los datos de forma organizada y sistemática para facilitar la comprensión del perfil de estrategias de aprendizaje de los participantes.

El método deductivo se fundamenta en un proceso lógico que parte de premisas o marcos teóricos generales para llegar a conclusiones particulares aplicables a un caso específico. Según Bernal (2010), este método permite contrastar postulados teóricos previamente establecidos con la realidad observada, garantizando coherencia entre la fundamentación teórica y los hallazgos empíricos. En el presente estudio, este método se aplica a partir de los referentes teóricos sobre estrategias de aprendizaje, inclusión educativa y NEE para interpretar los resultados obtenidos en el grupo estudiado y formular conclusiones particulares sobre su desempeño.

El método propositivo se fundamenta en la necesidad de generar alternativas de solución a partir de un diagnóstico previo del problema de investigación. Según Trahtemberg (2018), este tipo de enfoque se caracteriza por partir del análisis de una realidad específica, lo que permite establecer metas concretas y diseñar estrategias orientadas a u mejora. En el presente estudio, este método se aplica en la fase final del proceso investigativo, donde, a partir de los resultados obtenidos en el análisis de datos, se plantea una propuesta psicopedagógica dirigida a fortalecer las estrategias de aprendizaje en estudiantes con NEE, garantizando así una intervención pertinente, contextualizada y basada en evidencia.

Como técnica de recolección de información se emplea la encuesta, considerada una de las técnicas más utilizadas en la investigación cuantitativa por su capacidad para obtener datos estandarizados de un número considerable de participantes en un tiempo reducido (Arias, 2012). Esta técnica resulta adecuada para el presente estudio, ya que los participantes estudian de manera virtual y además permite aplicar de manera uniforme el instrumento seleccionado.

El instrumento utilizado es la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, diseñada por Román y Gallego (1994), cuyo propósito es evaluar las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje. Esta escala se organiza en cuatro dimensiones o escalas independientes: (a) Adquisición de la información al sistema cognitivo; (b) Codificación de la información, que abarca estrategias de nemotecnización, elaboración y organización para transformar la información en conocimiento significativo; (c) Recuperación de la información, vinculada a estrategias de

búsqueda y generación de respuestas para utilizar la información almacenada; y (d) Apoyo al procesamiento, que integra estrategias metacognitivas, afectivas, sociales y motivacionales que sostienen el aprendizaje (Román & Gallego, 2008).

2.3 Preguntas de Investigación

A partir del objetivo general y de las dimensiones que evalúa la escala ACRA, se plantean las siguientes preguntas de investigación que orientan el desarrollo del estudio:

2.3.1 Pregunta General

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la carrera de Educación Inicial, y qué fortalezas y debilidades presentan en su uso, según la Escala ACRA?

2.3.2 Preguntas Específicas

- ¿Qué escala de aprendizaje utilizan los estudiantes con NEE de la Carrera de Educación inicial?
- ¿Qué estrategias son utilizadas con más frecuencia, en cada una de las escalas evaluadas?
- Diseñar propuestas de intervención psicopedagógica orientadas a fortalecer las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas.

2.4 Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de Variables

Dimensión	Definición conceptual	Indicadores	Ítems del instrumento
Adquisición de la información	Estrategias que favorecen la atención y la repetición para incorporar la información al sistema cognitivo (Román & Gallego, 2008).	Estrategias atencionales (exploración, subrayado lineal e idiosincrásico, epigrafiado); estrategias de repetición (repaso en voz alta, mental y reiterado).	Escala I: ítems 1–20.
Codificación de la información	Estrategias que transforman la información en conocimiento significativo mediante nemotecnización, elaboración y organización (Román & Gallego, 2008).	Nemotecnias (acrónimos, rimas, loci); elaboración (relaciones, imágenes, metáforas, autopreguntas, parafraseo); organización (agrupamientos, secuencias, mapas y diagramas).	Escala II: ítems 1–46.

Recuperación de la información	Estrategias que permiten buscar y generar respuestas a partir de la información almacenada (Román & Gallego, 2008).	Búsqueda de codificaciones (libre asociación, indicios); búsqueda de indicios; planificación de respuesta; respuesta escrita.	Escala III: ítems 1–18.
Apoyo al procesamiento	Estrategias metacognitivas, afectivas, sociales y motivacionales que sostienen el aprendizaje (Román & Gallego, 2008).	Autoconocimiento; automanejo (planificación, regulación y evaluación); autoinstrucciones; autocontrol; contradistractoras; interacciones sociales; motivación intrínseca, extrínseca y de escape.	Escala IV: ítems 1–35.

Nota. Elaboración propia.

2.5 Participantes

La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes matriculados en la carrera universitaria de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte que presentan Necesidades Educativas Específicas asociadas a las discapacidad física e intelectual durante el periodo académico en que se desarrolló la investigación.

Tabla 2

Población de Investigación

Caso	Carrera	Modalidad	Discapacidad	%	Nivel
1	Educación Inicial	En línea	Intelectual	46	08
2	Educación Inicial	Presencial	Intelectual	65	01
3	Educación Inicial	Presencial	Física	46	06
4	Educación Inicial	En línea	Intelectual	51	02
5	Educación Inicial	En línea	Física	30	08
6	Educación Inicial	En línea	Física	68	08

Nota. Elaboración propia.

La muestra se selecciona mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que la elección de los participantes responde a criterios establecidos por la investigadora en función del objetivo del estudio y no a procedimientos aleatorios (Otzen &

Manterola, 2017). Esta modalidad de muestreo es pertinente cuando la población presenta características muy específicas y de difícil acceso, como acurre con los estudiantes universitarios con NEE asociadas a la discapacidad, lo que limita la posibilidad de aplicar procedimientos probabilísticos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

2.5.1 Criterios de Inclusión

Estar matriculado en la carrera de Educación Inicial durante el periodo de aplicación de instrumento.

Contar con un diagnóstico institucional o documento que acredite la condición de NEE asociada a discapacidad física o intelectual.

Aceptar voluntariamente la participación en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.

2.6 Procedimiento

En primer lugar, se realizó la solicitud formal de permisos ante las autoridades de la Carrera de Educación Inicial, con el fin de obtener la autorización para acceder a la información y a los participantes. Posteriormente, se revisó el documento oficial de los estudiantes para seleccionar a los participantes según su criterio de inclusión previamente establecidos, identificando a los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual matriculados en la carrera.

A continuación, se procedió con la socialización del estudio y la firma de los consentimientos informados, en el cual se explicaron los objetivos, alcances, beneficios y carácter voluntario de la participación, en donde se dio a conocer el uso exclusivamente académico de la información recolectada. Una vez obtenido el consentimiento, se realizó la aplicación del instrumento ACRA de manera virtual, brindando los apoyos y ajustes necesarios para recoger estos datos.

Posteriormente, se llevó a cabo la recolección y organización de los datos, conforme al manual del instrumento ACRA. El análisis de información se efectuó directamente a partir de los puntajes obtenidos por cada estudiante en las cuatro escalas del instrumento (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento) siguiendo los criterios de interpretación establecidos por Román y Gallego (2008), propuestos en el manual de aplicación. A partir de estos puntajes se identificaron tanto escalas como estrategias de aprendizaje de cada participante. Finalmente, los resultados fueron interpretados para responder las preguntas de investigación.

2.7 Consideraciones éticas

Se declara que en este trabajo se emplearon herramientas de inteligencia artificial para revisión de gramática, generación de borradores y análisis de datos. El uso de estas herramientas se realizó de manera responsable, respetando los principios de integridad académica y asegurando que el contenido final refleja el pensamiento y análisis de la autora.

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Análisis Individual de los Casos según la Escala ACRA

Este apartado responde al objetivo específico "Evaluar las escalas de aprendizaje que utilizan los estudiantes con NEE de la carrera de Educación Inicial". La escala ACRA evalúa cuatro grandes dominios estratégicos del procesamiento de la información: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento (Román & Gallego, 2008). El puntaje directo (PD) representa la suma de respuestas obtenidas en los ítems de escala, mientras que en puntaje centil (PC) sitúa al estudiante respecto al grupo normativo, permitiendo identificar si su uso estratégico se encuentra por encima o por debajo de la media. Esta lectura comparativa resulta especialmente pertinente en estudiantes con NEE, ya que permite reconocer fortalezas reales más allá del prejuicio de déficit, en coherencia con el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013).

La Tabla 3 representa los puntajes directos (PD) y centiles (PC) obtenidos por los seis casos en las cuatro escalas del ACRA y permite una lectura comparativa frente a las medias de los instrumentos

Tabla 3

Puntajes Directos (PD) y Centiles (PC) por Escala y Caso

	E. Adquisición		**E. Codificación**		**E. Recuperación**		**E. Apoyo al procesamiento**	
Caso	**PD**	**PC**	**PD**	**PC**	**PD**	**PC**	**PD**	**PC**
1 D.I	69	97	122	75	55	60	98	30
2 D.I	44	7	88	10	45	20	77	5
3 D.F	61	80	164	99	52	50	117	80
4 D.I	46	10	100	25	44	20	102	45
5 D.F	55	55	159	98	69	99	133	99
6 D.F	60	75	139	91	56	60	104	50

Nota. Medias de referencia del instrumento ACRA (Román & Gallego, 2008): Adquisición = 54,3662; Codificación = 110,1969; Recuperación = 51,6662; Apoyo al procesamiento= 102,5831. D.I = Discapacidad Intelectual; D.F = Discapacidad Física.

De manera general, los resultados muestran que el desempeño estratégico de los estudiantes con NEE no se distribuye de forma homogénea, sino que organiza en dos perfiles claramente diferenciados según el tipo de discapacidad. Los estudiantes con discapacidad física (Casos 3,5 y 6) se ubican mayoritariamente por encima de la media de referencia en las cuatro escalas (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento), alcanzando puntajes más altos de la muestra particularmente en la Escala de Codificación (PC = 99, 98 y 91), lo cual evidencia la consolidación de estrategias profundas de procesamiento de la información (relaciones intracontenido, imágenes, mapas conceptuales, aplicaciones y nemotecnias) que permiten transformar los contenidos en aprendizajes significativos (Román & Gallego, 2008; Beltrán, 2023) y un componente autorregulatorio

funcional propio del aprendiz estratégico (Zimmerman, 2002). En contraste, los estudiantes con discapacidad intelectual (Caso 1, 2 y 4) presentan un comportamiento heterogéneo y, en términos generales, por debajo de la media en la mayoría de las escalas: los Casos 2 y 4, que cursan los primeros niveles de la carrera, concentran los puntajes más bajos de toda la muestra (PC entre 5 y 25 en casi todas las escalas), mientras que el Caso 1, de octavo nivel, muestra un perfil mixto con una fortaleza marcada en Adquisición (PC = 97), un desempeño funcional en Codificación (PC = 75) y Recuperación (PC = 60), y una debilidad significativa en Apoyo al procesamiento (PC = 30).

Esta distribución general permite identificar tres patrones transversales que articulan la evidencia empírica de la investigación. En primer lugar, el tipo de discapacidad no determina por sí mismo el desempeño estratégico: las estudiantes con discapacidad física despliegan repertorios sólidos cuando el entorno académico es accesible, lo que confirma el planteamiento del modelo social de la discapacidad según el cual las limitaciones no residen en el sujeto sino en las barreras del contexto (Oliver, 1990; Shakerpeare, 2013; ONU, 2006), mientras que las debilidades observadas en los estudiantes con discapacidad intelectual deben leerse probablemente como expresión de barreras institucionales y de ausencia de apoyos psicopedagógicos sostenidos más que como déficits intrínsecos (Echeita & Ainscow, 2011; Ainscow, 2020; Moriña, 2017). En segundo lugar, el nivel académico opera como una variable relevante en la consolidación del repertorio estratégico: los puntajes más bajos se concentran en los primeros niveles (momento crítico de transición del bachillerato hacia la educación superior, donde las exigencias cognitivas se transforman sustancialmente (Beltrán, 2023)), mientras que el avance en la carrera se asocia a una mayor consolidación de estrategias, lo que sugiere la necesidad de acompañamiento durante los ciclos iniciales (UNESCO, 2020). En tercer lugar, la Escala de Apoyo al procesamiento (ligada a la autorregulación, la planificación, la motivación y el control afectivo) aparece como el ámbito más sensible y heterogéneo del conjunto, con especial vulnerabilidad en los casos que estudian en modalidad en línea, donde la autorregulación resulta determinante para sostener el aprendizaje autónomo (Zimmerman, 2002; Moriña, 2017).

3.2 Análisis de Estrategias de Aprendizaje

Este apartado responde al objetivo específico “Analizar las estrategias que se usan con más frecuencia, en cada una de las escalas evaluadas”. A diferencia del apartado anterior, que ofrece una visión global del puntaje por escala, este se focaliza en las estrategias específicas que cada estudiante reporta utilizar, atendiendo al nivel microestratégico que conforma la base del procesamiento. Se profundiza en las estrategias categorizadas como “Usadas”, sintetizando las No Usadas y Parciales, dado que se trata de estudiantes de nivel superior que han atravesado un proceso educativo amplio en el cual han consolidado los recursos cognitivos que los han traído hasta este nivel (Beltrán, 2023; Zimmerman, 2002).

Criterio de interpretación: De acuerdo al ACRA las respuestas pueden ir desde C (Bastantes veces) – D (Siempre casi siempre) como “Usadas”.

3.2.1 Caso 1

Tabla 4

Análisis de Caso 1

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Exploración Subrayado lineal Subrayado idiosincrático Epigrafiado Repaso en voz alta Repaso mental Repaso reiterado	Relaciones intracontenido Relaciones compartidas Imágenes Aplicaciones Autopreguntas Paráfrasis Diagramas	Búsqueda de codificaciones Búsqueda de indicios Respuesta escrita	Automanejo/Planificación Automanejo/Regulación y evaluación Autoinstrucciones Autocontrol Motivación intrínseca y extrínseca Motivación de escape

Nota. Elaboración propia.

El caso 1 evidencia una fortaleza significativa en la Escala de Adquisición, donde las siete estrategias evaluadas se ubican como "Usadas". La exploración y el repaso en voz alta alcanzan al nivel más alto (predominio de respuestas D), lo cual indica que el participante realiza una lectura preliminar del material y consolida la información mediante verbalización. Román y Gallego (2008), explican que el repaso oral resulta especialmente a personas con discapacidad intelectual al fortalecer la huella mnésica del contenido (Beltrán, 2023). El subrayado y el epigrafiado, también "Usadas", evidencian una organización visual del material, recurso que le DUA reconoce como facilitador de la representación múltiple de la información (Pastor, 2019; CAST, 2011).

En la Escala de Codificación, sobre salen estrategias profundas como autopreguntas, paráfrasis, aplicaciones y diagramas. Estas estrategias revelan que la estudiante no se limita a memorizar, sino que reformula y aplica el contenido, lo que coincide con la noción de aprendizajes elaborativo (Beltrán, 2023), y con aprendizaje profundo descrito por Biggs y Tang (2011). En Recuperación, el uso de búsqueda de codificaciones y de indicios confirman que dispone de mecanismos eficaces de evocación. Finalmente, en apoyo al procesamiento, el uso de automanejo, autoinstrucciones y motivación intrínseca y extrínseca evidencia un componente autorregulador presente, aunque debilitado por la ausencia de contradistractoras, dato que explica su PC bajo (30) en esta escala (Zimmerman, 2002). Para una estudiante con discapacidad intelectual, este perfil sugiere que el sostenimiento de la atención y el control de distractores son áreas prioritarias (Moriña, 2017).

3.2.2 Caso 2

Tabla 5

Análisis del Caso 2

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
		Planificación de respuesta	

Nota. Elaboración propia.

El Caso 2 presenta el repertorio estratégico más reducido de la muestra, con una única estrategia "Usada": la planificación de respuesta, perteneciente a la Escala de Recuperación. Este hallazgo es coherente con los bajos puntajes centiles obtenidos en todas las escalas y refleja que este participante, recién ingresada al primer nivel universitario, aún no ha consolidado un repertorio estratégico funcional de las demandas de la educación superior (Biggs & Tang, 2011). El uso de la planificación de respuesta indicada, sin embargo, una capacidad incipiente para organizar mentalmente lo que va a expresar antes de hacerlo, lo cual constituye un recurso valioso a fortalecer (Román & Gallego, 2008).

Moriña (2017) y Ainscow (2020), señala que los estudiantes con NEE requieren acompañamiento sostenido y oportunidades de aprendizaje estratégico explicito, especialmente en las etapas iniciales de su trayectoria. El Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2011; Pastor, 2019) ofrece un marco para diseñar apoyos que potencien la adquisición, codificación y autorregulación de la información, escalas en las que este participante presenta dificultades marcadas.

3.2.3 Caso 3

Tabla 6

Análisis Caso 3

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Subrayado idiosincrático Repaso en voz alta Repaso mental	Nemotecnias Relaciones intracontenido Relaciones compartidas Imágenes Metáforas Aplicaciones Autopreguntas Paráfrasis Agrupamientos Secuencias Diagramas		Automanejo/Planificación Automanejo/Regulación y evaluación Autoinstrucciones Contradistractoras Interacciones sociales Motivación intrínseca y extrínseca Motivación de escape

Nota. Elaboración propia.

El Caso 3; se evidencia un dominio amplio de estrategias profundas, especialmente en las Escala de Codificación, donde once de las doce estrategias evaluadas se ubican como "Usadas". Sobresalen nemotecnias, imágenes, metáforas, aplicaciones y diagramas, todas con predominio de respuestas D, lo que indica un procesamiento elaborativo y visual de la información. Está combinación coincide con lo plateado por Beltrán (2023) sobre el aprendizaje significativo y profundo, y con la propuesta del DUA acerca de múltiples formas de presentación (CAST, 2011; Pastor, 2019). Para estudiantes con discapacidad física, estas estrategias resultan particularmente beneficiosas porque permiten transformar el contenido en representaciones cognitivas internas que no dependen de mediadores externos limitantes (Moriña, 2017).

En la Escala de Apoyo al procesamiento, la estudiante muestra un repertorio sólido: automanejo, autoinstrucciones, contradistractoras, interacciones sociales y ambas formas de motivación. Esto evidencia un componente autorregulatorio maduro, coherente con el modelo de aprendizajes autorregulados de Zimmerman (2002), donde la metacognición, la motivación y el comportamiento estratégico se articulan funcionalmente. La fortaleza en interacciones sociales es especialmente relevante en modalidad presencial, ya que la colaboración entre pares amplía las oportunidades de aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2011). En adquisición, el uso de subrayado idiosincrático y repaso (oral y mental) indica una entrada activa del contenido. Este caso ilustra el planteamiento de modelo social: cuando la institución ofrece accesibilidad, la capacidad física se convierte en una característica más, no en una limitación cognitiva (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013).

3.2.4 Caso 4

Tabla 7

Análisis de Caso 4

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Exploración Subrayado lineal	Relaciones compartidas Aplicaciones Paráfrasis	Búsqueda de codificaciones Planificación de respuesta	Autoconocimiento Automanejo/Planificación Automanejo/Regulación y evaluación Autoinstrucciones Autocontrol Contradistractoras Interacciones sociales Motivación intrínseca y extrínseca Motivación de escape

Nota. Elaboración propia.

El Caso 4 presenta una distribución muy interesante: su fortaleza se concentra en la Escala de Apoyo al procesamiento, donde nueve estrategias se ubican como "Usadas", incluyendo autoconocimiento, interacciones sociales y motivación intrínseca/extrínseca. Esto sugiere que, aunque este participante muestra debilidades en las escalas cognitivas primarias (adquisición, codificación y recuperación), posee un componente metacognitivo y motivacional sólido sobre el cual puede construir aprendizajes más profundos. Zimmerman (2002) y Pintrich (2004) destacan que la autorregulación es un predictor potente del éxito académico, especialmente en estudiantes con NEE, ya que permiten compensar limitaciones cognitivas mediante el uso intencional de recursos personales.

En Adquisición, las estrategias "Usadas" son exploración y subrayado lineal, las más básicas del repertorio, lo que indica que este estudiante accede al contenido, pero aún no ha consolidado estrategias más profundas como el repaso mental o el subrayado idiosincrático. En Codificación, el uso de relaciones compartidas, aplicaciones y paráfrasis revela un inicio de procesamiento elaborativo, recursos que conviene potenciar mediante apoyos psicopedagógicos. Para cualquier estudiante con discapacidad intelectual en segundo nivel, este perfil esperanzador: el componente autorregulador maduro funciona como una palanca para el desarrollo de las demás escalas (Moriña, 2017; Wehemeyer *et al*., 2017). El DUA ofrece un marco pertinente para diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen su motivación y autocontrol (CAST, 2011; Pastor, 2019).

3.2.5 Caso 5

Tabla 8

Análisis de Caso 5

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Subrayado idiosincrático Repaso en voz alta	Nemotecnias Relaciones intracontenido Relaciones compartidas Imágenes Metáforas Aplicaciones Autopreguntas Paráfrasis Agrupamientos Secuencias Mapas conceptuales Diagramas	Búsqueda de codificaciones Búsqueda de indicios Planificación de respuesta Respuesta escrita	Autoconocimiento Automanejo/Planificación Automanejo/Regulación y evaluación Autoinstrucciones Autocontrol Contradistractoras Interacciones sociales Motivación intrínseca y extrínseca Motivación de escape

Nota. Elaboración propia.

El Caso 5 evidencia repertorio más completo de la muestra. En las Escala de Codificación, la totalidad de las doce estrategias evaluadas se ubican como "Usadas",

incluyendo recursos de alta elaboración como mapas conceptuales, diagramas, nemotecnias, paráfrasis y agrupamientos. Este perfil corresponde al de un aprendiz estratégico experto (Beltrán, 2023; Zimmerman, 2002), capaz de combinar múltiples vías de procesamiento profundo. En la Escala de Recuperación, las cuatro estrategias son "Usadas", varias con predominio absoluto de respuestas D, lo cual indica una eficacia notable en los procesos de evocación (dimensión que suele ser un cuello de la botella para muchos estudiantes universitarios) (Román & Gallego, 2008).

La escala de apoyo al procesamiento completa el cuadro con nueve estrategias "Usadas", lo que confirma un perfil de aprendiz altamente autorregulado. La presencia simultanea de autoconocimiento, automanejo en sus dos vertientes, autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales y motivación evidencia un dominio metacognitivo robusto, coherente con la concepción del aprendizaje como proceso autorregulado de Zimmerman (2002). Este caso refuta de manera categórica las concepciones deficitarias sobre la discapacidad: una estudiante con discapacidad física en modalidad en línea ha desarrollado un perfil estratégico equiparable al de los expertos aprendices más expertos. Esto valida los planteamientos del modelo social (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013) y de la educación inclusiva (Ainscow, 2020; Echeita & Ainscow, 2011), así como la pertinencia del DUA como marco para la accesibilidad cognitiva (Pastor, 2019; CAST, 2011).

3.2.6 Caso 6

Tabla 9

Análisis de Caso 6

Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo al procesamiento
Exploración Subrayado lineal Subrayado idiosincrático Epigrafiado Repaso en voz alta Repaso mental Repaso reiterado	Nemotecnias Relaciones intracontenido Relaciones compartidas Imágenes Metáforas Aplicaciones Autopreguntas Paráfrasis Agrupamientos Secuencias Mapas conceptuales Diagramas	Búsqueda de codificaciones Búsqueda de indicios Planificación de respuesta Respuesta escrita	Autoconocimiento Automanejo/Planificación Automanejo/Regulación y evaluación Autoinstrucciones Autocontrol Contradistractoras Interacciones sociales Motivación intrínseca y extrínseca Motivación de escape

Nota. Elaboración propia.

El Caso 6 presenta un perfil estratégico universal y homogéneo: la totalidad de las estrategias evaluadas en las cuatro escalas se ubican como "Usadas", con un predominio claro de respuestas (C_Bastantes veces). Esta consistencia indica que este participante ha incorporado el uso de estrategias como práctica habitual de estudio, sin grandes contrastes

entre escalas. En la Escala de adquisición, el uso simultaneo de exploración, subrayado lineal e idiosincrático, epigrafiado y las ter formas de repaso (en voz alta, mental y reiterado) evidencia una rutina sistemática de entrada del contenido (Román & Gallego, 2008; Beltrán , 2023). En Codificación, la presencia de mapas conceptuales, diagramas, nemotecnias, agrupamientos y aplicaciones refleja un procesamiento elaborativo amplio, congruente con un aprendizaje profundo (Biggs & Tang, 2011).

En Recuperación, las cuatro estrategias "Usadas", con búsqueda de codificaciones alcanzando incluso respuestas D, lo que sugiere una capacidad eficaz para evocar información codificada previamente. En la Escala de Apoyo al procesamiento, las nueve estrategias se ubican como "Usadas", incluyendo autoconocimieno, automanejo (planificación y regulación), autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales y motivación intrínseca, extrínseca y de escape. Este componente autorregulador sostenido coincide con el modelo de Zimmerman (2002) y refleja una madurez metacognitiva esperable en un estudiante de octavo nivel. Al igual que los Casos 3 y 5, este perfil refuerza la tesis del modelo social: la discapacidad física, en contextos accesibles, no se traduce en limitación estratégica, sino puede coexistir con un dominio cognitivo elaborado (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013; Moriña, 2017).

Para concluir, estos hallazgos confirman que los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad física e intelectual de la Carrera de Educación Inicial han consolidado, en distinta medida, repertorios estratégicos funcionales que les ha permitido sostener su trayectoria académica. La discapacidad, lejos de ser un determinante universitario, se manifiesta de manera diferenciada según el nivel académico, la modalidad educativa y la trayectoria previa, lo cual ratifica los planteamientos del modelo social (Oliver, 1990; Shakespeare, 2013).

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

4.1 Introducción

Esta propuesta surge a partir de los resultados obtenidos en la investigación sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes con Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad física e intelectual de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte.

Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes han desarrollado diversos recursos estratégicos que les han permitido acceder, permanecer y avanzar en la educación superior. Sin embargo, también se identificaron necesidades de fortalecimiento relacionadas con la planificación del estudio, la autorregulación, la motivación, la gestión de las demandas universitarias y la búsqueda de apoyos cuando estos son necesarios, aspectos que adquieren especial relevancia en los primeros niveles de formación y en modalidades que demandan mayor autonomía.

En respuesta a estas necesidades, se presenta la propuesta psicopedagógica "Aprendemos a conocernos – Aprendemos a aprender", concebida como una guía de acompañamiento orientada a fortalecer las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y optimizadora. La propuesta parte de la premisa de que aprender no depende únicamente del dominio de técnicas de estudio, sino también del conocimiento que cada estudiante tiene sobre sí mismo, sus fortalezas, sus formas de aprender y los recursos que puede movilizar para afrontar los desafíos académicos.

Por ello, se incorporan actividades de autoconocimiento, reconocimiento de fortalezas, motivación, búsqueda de apoyos y autorregulación, con el propósito de favorecer una participación más autónoma, consciente y activa dentro del proceso de aprendizaje universitario.

4.2 Justificación

La educación superior exige que los estudiantes desarrollen mayores niveles de autonomía, organización y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. En este contexto, las estrategias de aprendizaje constituyen herramientas fundamentales para afrontar las demandas académicas y favorecer la permanencia en la universidad.

Los resultados de la investigación evidenciaron que, aunque los estudiantes participantes han desarrollado diversas estrategias a lo largo de su trayectoria educativa, existen necesidades de fortalecimiento relacionadas con la planificación, la autorregulación, la motivación y la búsqueda de apoyos. De manera particular, la Escala de Apoyo al Procesamiento se presentó como una de las dimensiones más sensibles, al integrar aspectos vinculados con la motivación, el control emocional, la planificación del estudio y la capacidad de solicitar ayuda cuando es necesario.

A partir de estos hallazgos, la propuesta se fundamenta en la importancia del autoconocimiento como base para el aprendizaje estratégico. Reconocer las propias

fortalezas, comprender cómo se aprende, mantener la motivación y construir redes de apoyo favorece una utilización más consciente y efectiva de las estrategias de aprendizaje.

Asimismo, estas acciones adquieren especial relevancia en estudiantes con discapacidad intelectual y otras Necesidades Educativas Específicas, ya que contribuyen al fortalecimiento de la autonomía, la autodeterminación y la participación activa en los procesos académicos.

En consecuencia, "Aprendemos a conocernos – Aprendemos a aprender" adopta un enfoque optimizador que busca potenciar los recursos personales, sociales y académicos de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más autónomo, reflexivo y significativo.

4.3 Propuesta Psicopedagógica: "Aprendo a Conocerme – Aprendo a Aprender"

Los ejes se encuentras organizados de manera secuencial. En primer lugar, se promueve el autoconocimiento como base para comprender la propia trayectoria académica. Posteriormente, se favorece el reconocimiento de fortalezas y recursos personales, seguidos de la reflexión, sobre las motivaciones que sostienen la permanencia de la educación superior. Una vez identificados estos elementos, se aborda la importancia de redes de apoyo y, finalmente, se promueve la construcción de estrategias de aprendizaje ajustadas a la característica y necesidades de cada estudiante.

4.3.1 Eje 1 - Conocerme como Persona y como Estudiante

Los resultados de la investigación evidenciaron que los estudiantes presentan trayectorias, experiencias y formas de aprendizaje diversas, influenciadas por factores personales, académicos y contextuales. En este sentido, Zimmerman (2002) plantea que el estudiante participa activamente en la comprensión y regulación de su propio aprendizaje mediante procesos de reflexión y autoevaluación. Asimismo, Román y Gallego (2008) señalan que las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes que permiten al estudiante dirigir su actuación académica.

A partir de estos planteamientos, este eje busca favorecer la reflexión sobre la propia historia, las experiencias significativas y las creencias que los estudiantes han construido sobre sí mismos a lo largo de su trayectoria educativa. Del mismo modo, Ainscow y Echeita (2011) destacan la importancia de reconocer la diversidad desde una visión centrada en las capacidades y potencialidades de cada persona. Por ello, las actividades propuestas promueven el autoconocimiento como punto de partida para comprender la manera en que cada estudiante aprende y se relaciona con su proceso formativo.

4.3.2 Eje 2 - Reconocer mis Fortalezas

La investigación permitió identificar que los estudiantes han desarrollado recursos y estrategias que les han posibilitado acceder, permanecer y avanzar en la educación superior. Este hallazgo se relaciona con el enfoque optimizador de la propuesta, el cual busca potenciar los recursos existentes en lugar de centrarse exclusivamente en las dificultades.

Según Román y Gallego (2008), las estrategias de aprendizaje se construyen progresivamente a lo largo de la trayectoria educativa. Asimismo, Zimmerman (2002)

sostiene que la percepción de eficacia personal influye directamente en la motivación y el rendimiento académico. En consecuencia, este eje busca que los estudiantes reconozcan sus fortalezas, experiencias de éxito y recursos personales, favoreciendo una valoración más positiva de sus capacidades y un uso más consciente de las estrategias que ya poseen.

4.3.3 Eje 3 - Encontrar Motivos para Continuar

Los resultados de la investigación evidenciaron que la motivación constituye una de las dimensiones más sensibles dentro de las estrategias de aprendizaje, especialmente en estudiantes que cursan los primeros niveles universitarios. Este hallazgo adquiere relevancia debido a que la transición hacia la educación superior implica nuevas exigencias académicas, personales y sociales.

Zimmerman (2002) plantea que la motivación es un componente fundamental de la autorregulación, ya que influye en la persistencia frente a las dificultades y en el mantenimiento de metas a largo plazo. De igual manera, Pintrich (2004) señala que los estudiantes autorregulados son capaces de vincular sus objetivos personales con las tareas académicas, otorgando significado a sus esfuerzos. Por ello, este eje busca promover la reflexión sobre las razones que impulsan al estudiante a continuar su formación universitaria y fortalecer el sentido que atribuye a su proyecto académico y personal.

4.3.4 Eje 4 - Pedir Ayuda sin Sentirme Insuficiente

Los resultados de la investigación evidenciaron la importancia de las interacciones sociales y de los apoyos disponibles dentro del entorno universitario para afrontar las demandas académicas. Desde una perspectiva inclusiva, Echeita y Ainscow (2011) destacan que la participación efectiva de los estudiantes depende también de la existencia de apoyos accesibles dentro de los contextos educativos.

Asimismo, Moriña (2017) señala que los estudiantes universitarios con discapacidad suelen enfrentar barreras académicas y sociales que requieren respuestas institucionales y redes de apoyo sólidas. En concordancia, Oliver (1990) plantea que las limitaciones no deben entenderse como características inherentes a las personas, sino como el resultado de barreras presentes en el entorno. Por ello, este eje busca favorecer el reconocimiento de las redes de apoyo personales, académicas e institucionales, promoviendo una visión de la búsqueda de ayuda como una estrategia legítima para afrontar dificultades y fortalecer la participación universitaria.

4.3.5 Eje 5 - Construir una Forma de Aprender que Funcione para Mí

Los resultados de la investigación evidenciaron que la autorregulación constituye uno de los aspectos más sensibles dentro de las estrategias de aprendizaje, especialmente en contextos que demandan altos niveles de autonomía, como la modalidad virtual. Aspectos relacionados con la planificación, la organización del estudio y el control de distractores influyen directamente en la gestión del aprendizaje universitario.

Román y Gallego (2008) señalan que las estrategias de aprendizaje incluyen procesos relacionados con la planificación y regulación de la actividad académica. De igual manera, Zimmerman (2002) sostiene que los estudiantes autorregulados observan su

comportamiento, evalúan sus resultados y realizan ajustes en función de sus metas. Por su parte, Beltrán (2023) plantea que el aprendizaje estratégico implica seleccionar y adaptar recursos de acuerdo con las características de cada situación de aprendizaje.

En este sentido, este eje cumple una función integradora dentro de la propuesta, ya que articula los aprendizajes construidos en los ejes anteriores. A partir del reconocimiento de su historia, sus fortalezas, sus motivaciones y sus redes de apoyo, el estudiante reflexiona sobre sus hábitos de estudio y construye estrategias ajustadas a sus necesidades y contexto. Asimismo, las cajas de herramientas incorporadas en cada eje permiten complementar la reflexión personal con la aplicación práctica de estrategias vinculadas a los procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento evaluados por la escala ACRA. De esta manera, se favorece el desarrollo de una forma de aprender más consciente, autónoma y sostenible en el tiempo.

4.4 Actividades

¿Qué encontrarás en esta propuesta?

La universidad implica mucho más que aprobar materias. También significa aprender a organizarse, afrontar desafíos, mantener la motivación y reconocer cuándo es necesario pedir apoyo.

Por ello, esta propuesta se encuentra organizada en ejes que buscan acompañarte durante tu trayectoria universitaria. Espero que cada estrategia y cada frase te ayuden con tu aprendizaje personal y así llegar a uno académico.

Nota: si te resulta difícil organizar la información:

- Utiliza colores para diferenciar ideas.
- Emplea agendas visuales.
- Divide actividades largas en tareas pequeñas.
- Utiliza temporizadores visuales.
- Trabaja una actividad a la vez.

Pide apoyo para leer las instrucciones si lo consideras necesario.

Importante:

Al finalizar cada eje encontrarás una Caja de Herramientas que podrás utilizar antes, durante o después de las actividades, según lo consideres necesario.

Estas herramientas tienen como propósito ayudarte a reconocer y fortalecer las estrategias de aprendizaje que ya utilizas en tu vida académica. Aunque las actividades de esta guía parten de la reflexión personal, el autoconocimiento y las experiencias cotidianas, también favorecen procesos relacionados con la adquisición, organización, recuperación y aplicación de información.

La intención no es aprender estrategias de forma aislada, sino descubrir cómo estas se encuentran presentes en diferentes momentos de tu vida y cómo pueden convertirse en recursos útiles para afrontar los desafíos de tu trayectoria universitaria.

Este eje favorece los procesos de **adquisición** de información al promover la evocación de experiencias significativas, el repaso mental, la exploración de vivencias personales y la organización inicial de información relevante sobre la propia trayectoria académica.

Eje 1 - Conocerme como persona y como estudiante

Antes de empezar…

Quizás llevas muchos años estudiando.

Talvez desde que eras niña/o escuchaste preguntas como: ¿Qué vas hacer cuando seas grande? o frases como “tienes que seguir estudiando para salir adelante”.

Y aquí estás.

En la universidad.

Pero nadie suele preguntar como llegaste hasta aquí.

A veces elegimos una carrera porque nos apasiona. Otras veces porque era la oportunidad que teníamos. Porque nuestros amigos también ingresaron a la universidad. Porque no queríamos sentir que nos estábamos quedando atrás. Porque alguien esperaba que lo hiciéramos.

Y aunque en la universidad escuchas todo el tiempo que “una nota no te define”, son muy pocas las personas que se detienen a pensar en si realmente sabemos quiénes somos más allá de esa nota, de ese trabajo o esa materia pendiente.

Antes de aprender nuevas estrategias de estudio, quiero invitarte a hacer algo diferente.

Quiero invitarte a conocerte.

Porque aprender no comienza cuando abres un libro, empieza cuando entiendes quién es la persona que lo está sosteniendo.

“La historia que me trajo hasta aquí”

Construye una línea del tiempo de ti en la escuela hasta la universidad.

Nota: no es necesario hacerlo por cada nivel educativo, pero si recuerdas o te contaron una situación que te marco en el jardín, escuela, colegio, universidad o algún curso en medio de estas, agrégalo.

Para empezar, es importante que resaltes estos momentos en el orden que pasaron:

- Momentos que recuerda con orgullo.
- Situaciones difíciles que lograste superar.
- Personas que influyeron en tu camino.
- Decisiones importantes

Ahora tomate un tiempo para recordar y responder:

- ¿Elegí esta carrera porque realmente quería?
- ¿La elegí porque era la opción disponible?
- ¿La elegí para no sentir que me quedaba atrás?
- ¿Qué siento actualmente respecto a ella?

Recordatorio:

No hay respuestas correctas, cuando estás siendo sincero contigo mismo.

Comprender el por qué te encuentras aquí, es importante para decidir que quieres hacer con este camino.

- ¿Quién soy cuando no estoy estudiando?

Para ti que muchas veces terminas definiéndote únicamente por tus notas.

Esto consiste en completar con al menos 10 características que no tengas relación con la universidad:

"Soy una persona que…"

Ejemplo:

- Soy perseverante
- Soy buena hablando
- Soy …

Después, vuélvelas a leer y piensa en esas fortalezas personales que pueden ayudarte en este camino.

- "Las etiquetas que me he puesto"

Completa:

Durante mucho tiempo pensé que era una persona que_____
_____

Luego responde:

- ¿Quién me enseño esa idea?
- ¿En algún momento sentí que fue o es cierta?
- ¿Qué evidencias tengo a favor y en contra?

Caja de herramientas

- Mientras construyes tu línea del tiempo, utiliza el subrayado para destacar los acontecimientos más importantes para ti.
- Tomate tu tiempo para recordar los momentos que marcaron tu trayectoria académica antes de escribirlos.
- Ahora, lee tus respuestas en voz alta para ser consiente de todas esas situaciones que se te han presentado.

Aunque no lo parezca. Así ya estás trabajando:

- exploración
- subrayado
- repaso mental
- repaso en voz alta

Este eje favorece los procesos de codificación al estimular la organización, agrupación e interpretación de experiencias personales, permitiendo que el estudiante establezca relaciones entre sus fortalezas, recursos y formas de aprender para construir significados más profundos sobre sí mismo.

Eje 2 - Reconocer mis fortalezas

Si has llegado hasta este punto de tu vida, probablemente has escuchado muchas veces aquello que te cuesta hacer.

Comúnmente las personas solemos señalar más los errores, dificultades o lo que aún no podemos hacer bien.

Y muy pocas veces no detenemos a reconocer todo lo que hemos logrado, y cuesta más cuando se trata de nosotros mismos.

Y sí, eso tiene consecuencias.

Con el tiempo, puede que hayas llegado a pensar que eres justamente eso que te cuesta o te costó hacer.

Olvidando que también eres todas esas veces que te levantaste después de fracasar. Las veces que seguiste ese camino que querías abandonar. Las veces que encontraste una solución cuando parecía que no existía.

Por eso vamos a buscar evidencias que están dentro de ti y te han permitido llegar hasta aquí.

"Las evidencias de que sí puedo"

Muchas personas han escuchado más veces lo que les cuesta que aquello que hacen bien.

Ahora vamos a escuchar lo externo pero lo que sí nos interesa:

- Recuerda todas esas características positivas que los demás te dicen que no llegas a creerlo.
- En donde crees que pudiste hacer o aplicar esas características, para que hayan sido resaltadas.
- Los resultados que obtuviste o crees que has obtenido por esas características.

Recordar es volver a vivir, por eso es importante que seas trasparente con lo que recuerdas, sin dejar de lado nada.

- Mi forma de aprender

Es necesario que te escuches sin compararte, por eso vamos a identificar las habilidades que ya existen en ti.

Preguntas:

- Cuando no entiendo algo ¿Qué hago?
- Cuando tengo un examen, ¿Qué hago?
- Cuando me siento perdida/o, ¿Qué hago?
- Cuando algo me interesa mucho, ¿cómo hago que llegue más información?

Vamos a identificar aquellas formas de aprender que ya te han ayudado en distintos momentos de tu vida académica.

- Mi mochila de recursos

Completa la tabla.

Piensa en tres situaciones que hayas superado.

No necesariamente tiene que estar relacionadas con la universidad. Pueden ser experiencias académicas, familiares, personales o laborales.

Situación	¿Qué ocurrió?	¿Qué hice para afrontarla?	¿Qué aprendí de mí?
Situación 1			
Situación 2			
Situación 3			

Cuando termines, responde:

- ¿Qué habilidades aparecen repentinamente en mis respuestas?
- ¿Qué recursos personales utilicé en más de una ocasión?
- ¿Cuáles de esos recursos podrían ayudarme actualmente en la universidad?
- ¿Hay alguna fortaleza que no había reconocido antes?

Caja de herramientas

- Agrupa las fortalezas que se parecen entre sí.
- Realiza un esquema o mapa conceptual de tus recursos personales.
- Reformula con tus propias palabras aquello que descubriste sobre ti.

Con eso introduces:

- Agrupamientos
- Mapas conceptuales
- Paráfrasis
- Relaciones intracontenido

Este eje favorece los procesos de **recuperación** de información mediante la evocación de experiencias, metas, aprendizajes y motivos personales, promoviendo que el estudiante acceda a conocimientos previamente almacenados y los utilice para reflexionar sobre su trayectoria y proyección futura.

Eje 3 - Encontrar motivos para continuar

Hay días en los que estudiar parece tener sentido y hay días en los que no.

Días en los que te preguntas si elegiste la carrera correcta.

Si todo el esfuerzo valió o vale la pena.

Si realmente llegarás a ejercer o conseguir un trabajo relacionado con aquello que estas estudiando.

Incluso sentir que otros avanzan o consiguen loa resultado que te gustarían más rápido que tú.

Si somos sinceros casi todos los universitarios se han hecho esas preguntas alguna vez.

Y no hay nada de malo.

Al contrario, esto no significa que debas rendirte, sino que estas creciendo.

Por eso este espacio no busca convencerte de continuar, sino ayudarte a descubrir cuáles son las razones que tú tienes para hacerlo.

“Las tres razones”

La motivación no siempre permanece igual; puede transformarse con el tiempo. Por esto es importante que en el momento que estas respondiendo estas preguntas seas honesta/o con lo que sientes.

Vamos a pensar en:

- Una razón por la que te encuentras en esta carrera.
- Una razón por la que sigues aquí.
- Una razón por la que terminarías la carrera.

Luego de analiza cuáles siguen teniendo sentido y cuales han cambiado.

- Mi vida dentro de cinco años

No enfocada en profesiones, sino en tu proyecto de vida.

Responde y sí, puedes plasmar aquí tus anhelos más profundos.

- ¿Dónde me gustaría vivir?
- ¿Cómo quisiera sentirme?
- ¿Qué tipo de persona quiero ser?
- ¿Crees que tu carrera puede ocupar un papel fundamental en esa vida?

Recuerda: la carrera no es un objetivo final; es una de las herramientas que puedes usar para construir una vida.

- La persona a la que quiero agradecer

Imagina que tienes 30 años.

Escribe una carta agradeciendo a tu versión actual por algo que decidiste no abandonar.

Responde:

- ¿Qué hiciste?
- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué fue difícil?
- ¿Por qué valió la pena?

Caja de herramientas

Antes de responder:

- Intenta recordar experiencias académicas sin revisar documentos ni conversaciones previas.
- Recupera de tu memoria situaciones que hayan fortalecido tu decisión de continuar.
- Organiza mentalmente los acontecimientos antes de escribirlos.

Así trabajas:

- Búsqueda de codificaciones
- Búsqueda de indicios
- Planificación de respuesta

Este eje fortalece los procesos de **apoyo** al procesamiento al promover la autorregulación, la gestión emocional, las autoinstrucciones y la búsqueda de apoyo social, elementos que contribuyen al uso efectivo de las estrategias de aprendizaje frente a las demandas académicas.

Eje 4 - "Pedir ayuda sin sentirme insuficiente"

Hay una idea que muchas personas aprenden sin que nadie se las enseñe directamente:

"Si necesito ayuda, significa que no soy capaz."

Talvez por eso muchas veces esperaste sentirte completamente desbordado antes de hablar con alguien.

Intentaste resolverlo todo solo.

Guardaste tus dudas para no verte incapaz o no molestar.

Muchas veces quizá preferiste decir que estas bien cuando en realidad sentías que apenas podías mantenerte a flote.

Quizá pensaste que pedir ayuda iba a decepcionar a alguien.

O que los demás parecían entender mientras tú seguías intentando comprender qué estaba ocurriendo.

Pero quiero que piense en algo.

Sin una persona se rompe una pierna, nadie espera que camine sola hasta que se recupere.

¿Por qué entonces nos exigimos atravesar solos las dificultades académicas, emocionales o personales?

Pedir ayuda no significa que no puedes, significa que ahora sabes que para subir cada escalón muchas veces necesitas una mano de las personas que se encuentran en el escalón que quieres alcanzar,

Y reconocer eso te vuelve parte del proceso de alguien más, porque alguien quiere llegar hasta dónde estás tu.

Las veces que intenté hacerlo todo solo.

Vamos a pensar en una situación universitaria difícil que hayas vivido.

Puede haber sido:

- Una materia que casi repruebas
- Un trabajo que te generó mucha ansiedad
- Un momento en que pensaste en no regresar.
- Una situación personal que afectó tus estudios.

Luego responde:

- ¿Qué estaba pasando en ese momento?
- ¿Cómo lo resolví?
- ¿Me permití pedir ayuda?
- ¿Qué necesitaba realmente en ese momento?
- Si volviera a vivir esa situación, ¿qué haría diferente?

Recuerda: reconocer lo que necesitabas en ese momento puede ayudarte a identificar qué apoyos podrías utilizar la próxima vez. Pedir ayuda no elimina las dificultades, pero puede hacer que no tengas que enfrentarlas solo.

- ***Las personas que sostienen mi camino***

Siempre tenemos a esas personas que por alguna razón ahora forman o formaron una parte fundamental de tu vida.

No pienses únicamente en quienes te ayudan académicamente.

Piensa también en quienes:

- Te escuchan
- Te motivan
- Te hacen sentir acompañado
- Te recuerdan tus capacidades cuando tú las olvidas

Ahora que ya los tienes, responde:

- ¿Quién me ayuda cuando tengo una dificultad académica?, y ¿cómo lo hace?
- ¿Quién me ayuda cuando me siento emocionalmente agotado?, y ¿cómo lo hace?
- ¿Con quién puedo ser completamente sincera/o?

Recuerda: a veces la pregunta no es "¿por qué no pude hacerlo solo?", sino "¿por qué sentí que tenía que hacerlo solo?"

- ***Mi mapa de apoyos***

Haz cuatro columnas:

Apoyos Académicos	**Apoyos emocionales**	**Apoyos familiares**	**Apoyos institucionales**

Completa cada espacio con personas o servicios disponibles.

Por ejemplo:

- Docente
- Compañero

- Familiar
- Bienestar Universitario
- Tutor

Recuerda: conocer los apoyos que tienes disponibles facilita que puedas utilizarlos cuando los necesites. A veces, saber a quién acudir es tan importante como resolver el problema.

Caja de herramientas

Cuando una dificultad te esté sobrepasando:

- Identifica qué necesitas: información, orientación o acompañamiento.
- Piensa en una persona que pueda ayudarte.
- No olvides pedir ayuda es una estrategia para aprender, no una señal de incapacidad.

Estrategias que se fortalecen:

- Búsqueda de ayuda.
- Apoyo social.
- Autoinstrucciones positivas.
- Manejo de dificultades académicas.
- Uso de recursos externos para el aprendizaje.

Este eje integra los procesos de **adquisición, codificación, recuperación y apoyo** al procesamiento, permitiendo que el estudiante identifique las estrategias que mejor se ajustan a sus características personales y construya un sistema de aprendizaje consciente, autónomo y adaptado a sus necesidades.

Eje 5 - Construir una forma de aprender que funcione para mí.

Durante la universidad es fácil caer en una comparación constante.

Vemos a compañeros que parecen estudiar menos y obtener mejores resultados.

Personas que siempre entregan todo a tiempo.

Que participan en clase.

Que parecen tener claro lo que quieren hacer con su vida.

Y entonces aparece una pregunta silenciosa:

“¿Por qué a mí me cuesta tanto?”

Lo que casi nunca vemos es todo lo que ocurra detrás. Las dudas, los errores o intentos fallidos.

Porque aprender no es una competencia.

No existe una única forma correcta de estudiar. No existe un horario perfecto.

No hay una estrategia que funcione para todas las personas.

Lo que sí existe es la posibilidad de descubrir qué funciona para ti.

Y para hacerlo, primero necesitas observarte con honestidad.

No para juzgarte. No para compararte.

Sino para comprenderte.

"Una semana observando mi realidad"

Todo empieza desde que te despiertas hasta que te acuestas a dormir.

Durante una semana anota:

- ¿A qué hora me siento con más energía?
- ¿Cuándo me distraigo más?
- ¿Durante las clases qué logra mantenerme despierta/o?
- ¿Qué actividades me consumen más tiempo?
- ¿En qué momentos aprendo con más facilidad?
- ¿Cuándo me siento más cansado o frustrado?

No intentes cambiar nada. No puedes organizar algo que todavía no conoces.

Solo observa.

Recuerda: observar tus hábitos te permite identificar qué aspectos favorecen tu aprendizaje y cuáles pueden estar dificultándolo. Antes de intentar cambiar algo, es importante conocer cómo funciona tu rutina y cómo influyen en ella tu energía, atención y tiempo disponible.

- "La conversación que nunca he tenido conmigo"

Para poder llegar a una conclusión vamos a escribir una carta respondiendo:

- ¿Qué tipo de estudiante soy?
- ¿Qué estoy haciendo bien?
- ¿Qué me está costando?
- ¿Qué necesito dejar de exigirme?

- ¿Qué necesito comenzar hacer por mí?

No pienses en lo que un docente o familiar respondería.

Responde desde lo que tu estas viviendo y cómo lo estas sintiendo.

Recuerda: detenerte a escuchar lo que estás viviendo te ayuda a reconocer tanto tus avances como aquellas áreas que necesitan mayor atención. Comprender cómo te sientes frente a tu aprendizaje es un paso importante para tomar decisiones más conscientes sobre lo que deseas mantener, cambiar o fortalecer.

- Mi sistema personal de aprendizaje

ES importante que en esta última actividad seas sincera/o con todo lo que ya has respondido y te propongas lo que sientes que puedes cumplir, aunque creas que es algo pequeño, el hecho de que lo cumplas ES UN AVANCE.

No se trata de copiar el método de otros estudiantes, sino de crear una forma de aprender que responda a tus necesidades, fortalezas y realidad.

Paso 1. Lo que quiero conservar

Escribes tres hábitos o estrategias que te han ayudado a aprender y que deseas mantener.

_____
_____

_____
_____

_____
_____

Paso 2. Lo que quiero cambiar

Identificar tres situaciones que dificultan tu aprendizaje.

_____
_____

_____
_____

_____
_____

Paso 3. Mis metas

Completa las siguientes frases:

Cuando tenga una evaluación importante, voy a _____

_____

Cuando me sienta desmotivada/o, voy a _____

_____

Cuando necesite ayuda, voy a acudir a _____

_____

Cuando me distraiga demasiado, voy a _____

_____

Paso 4. Mi primer paso

De todo lo que has descubierto en esta propuesta:

¿Qué acción concreta comenzarás a realizar esta semana?

_____
_____
_____

Recuerda: no necesitas cambiar todo al mismo tiempo, estos cambios suelen comenzar con pequeños pasos que somos capaces de sostener.

Lo importante no es estudiar como los demás, es descubrir como aprendes tú.

Caja de herramientas

Al construir tu propia forma de aprender, recuerda:

- Identifica las estrategias que te han funcionado anteriormente y continúa utilizándolas cuando te den buenos resultados.
- Adapta tu forma de estudiar a tus necesidades, no a las de otras personas.
- Cuando no comprendas una información, busca diferentes maneras de acercarte a ella: leer, escuchar, resumir, conversar o relacionarla con experiencias propias.
- Antes de una evaluación, utiliza las estrategias que te han ayudado a recordar y comprender mejor los contenidos.
- Si notas que tu motivación disminuye o aparecen dificultades, recuerda las razones por las que decidiste continuar y utiliza los apoyos que identificaste durante esta propuesta.
- Permítete realizar ajustes cuando algo no funcione. Aprender también implica probar, equivocarse y volver a intentarlo.

Estrategias de aprendizaje que se fortalecen

- Atención y selección de información relevante.
- Comprensión y organización de la información.
- Relación de nuevos aprendizajes con conocimientos previos.
- Recuperación y aplicación de conocimientos.
- Planificación y organización del estudio.
- Autorregulación del aprendizaje.
- Motivación académica.
- Autoinstrucciones positivas.
- Búsqueda de ayuda y utilización de redes de apoyo.
- Reflexión y evaluación de las propias estrategias de aprendizaje.
- ¿Por qué conservar estas cartas?

Es posible que algunas de las respuestas que escribas hoy cambien con el tiempo. Tus metas, intereses, preocupaciones e incluso tu forma de verte a ti mismo pueden transformarse a medida que avances en tu trayectoria universitaria. Precisamente por ello, se recomienda conservar estas cartas y volver a leerlas meses o incluso años después.

Volver a leer estas cartas en el futuro puede ayudarte a reconocer cuánto has crecido, qué desafíos has logrado superar y cuáles eran tus preocupaciones en este momento de tu vida. También puede convertirse en una oportunidad para identificar cambios en tu manera de aprender, en tus proyectos personales y en la relación que mantienes con tu formación universitaria.

Más que un ejercicio académico, estas cartas pueden transformarse en un testimonio de tu proceso. Un recordatorio de quién eras, qué necesitabas y qué esperabas de ti mismo en esta etapa de tu camino.

Para concluir:

Tal vez no encuentres todas les respuestas hoy, talvez algunas preguntas te acompañen durante mucho tiempo. Y está bien. El objetivo de esta propuesta no es convertirte en el estudiante perfecto. Es ayudarte a conocerte un poco mejor. Porque cuando entiendes quién eres, qué necesitas y cómo aprender, las estrategias dejan de ser técnicas vacías y comienzan a convertirse en herramientas para construir el camino que deseas recorrer.

CONCLUSIONES

1. El análisis de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad evidenció que el desempeño estratégico no está determinado por el tipo de discapacidad. Los estudiantes con discapacidad física presentaron perfiles estratégicos más consolidados, mientras que los estudiantes con discapacidad intelectual mostraron mayor variabilidad en sus resultados, lo que permite comprender que las diferencias observadas responden también a las condiciones del entorno, los apoyos disponibles y la trayectoria académica de cada estudiante.
2. En relación con las escalas evaluadas por el ACRA, los estudiantes con discapacidad física obtuvieron los puntajes más altos, especialmente en Codificación y Recuperación de la información. Por su parte, la escala de Apoyo al procesamiento fue la dimensión más heterogénea y vulnerable de la muestra, evidenciando dificultades relacionadas con la planificación, la autorregulación, la motivación y el control de distractores, particularmente en los estudiantes que cursaban sus estudios en modalidad en línea.
3. Respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia, los estudiantes con mejores desempeños emplearon estrategias de codificación profunda, tales como relaciones intracontenido, imágenes, aplicaciones, paráfrasis, diagramas y mapas conceptuales, acompañadas de estrategias de automanejo, autoinstrucciones y motivación. Asimismo, se observó que los estudiantes de niveles superiores
4. presentaron repertorios estratégicos más amplios que aquellos que se encontraban en los primeros niveles de formación.
5. A partir de las fortalezas y debilidades identificadas en las cuatro escalas del ACRA, se diseñó la propuesta psicopedagógica “Aprendo a Conocerme – Aprendo a Aprender”, orientada al fortalecimiento de la autorregulación, la motivación, el autoconocimiento y las estrategias de aprendizaje, con el propósito de favorecer la permanencia y el desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer los procesos de apoyo académico y psicopedagógico dirigidos a estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, especialmente a aquellos con discapacidad intelectual, mediante acciones de acompañamiento que favorezcan el desarrollo progresivo de estrategias de aprendizaje y reduzcan las barreras que limitan su participación y desempeño académico.
2. Implementar estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la autorregulación, la planificación, la motivación y el control de distractores, debido a que estas habilidades constituyen los principales aspectos de vulnerabilidad identificados en la escala de Apoyo al procesamiento, particularmente en estudiantes que cursan sus estudios en modalidad en línea.
3. Desarrollar acciones formativas que promuevan el uso de estrategias de codificación profunda de la información, tales como mapas conceptuales, diagramas, paráfrasis, relaciones entre contenidos y aplicaciones prácticas, con énfasis en los estudiantes de los primeros niveles de formación, favoreciendo así una transición más efectiva hacia las exigencias del aprendizaje universitario.
4. Aplicar la propuesta psicopedagógica “Aprendo a Conocerme – Aprendo a Aprender” en la Carrera de Educación Inicial y valorar posteriormente sus resultados, con el fin de fortalecer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad y generar evidencia que permita perfeccionar futuras intervenciones.
5. Desarrollar futuras investigaciones con una muestra más amplia de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad y en distintas carreras universitarias, con el propósito de profundizar en el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y generar evidencia que contribuya al fortalecimiento de las prácticas de educación inclusiva en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).* Registro Oficial Suplemento 298.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades.* Registro Oficial Suplemento 796.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Bestué Laguna, C. & Escolano Pérez, E. (2021). *Discapacidad intelectual y necesidades educativas: claves para la intervención psicoeducativa*. Pirámide

Beltrán, J. (2023). *Estrategias de aprendizaje en la educación superior*. Editorial Síntesis.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Díez Gutiérrez, E. J. & Sánchez Serrano, S. (2015). Inclusión educativa de personas con discapacidad en la universidad. *Revista Complutense de Educación, 26*(3), 657–675.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo,* (12), 26–46.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education, 55*(1), 103–119. https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje.* Visor / Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Organización de las Naciones Unidas.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement.* Macmillan.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).* OMS.

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Pastor, A, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros,* (377), 21–27. https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.003

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Román, J. M. & Gallego, S. (1994). ACRA: *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.

Román, J. M., & Gallego, S. (2008). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje* (4.ª ed.). TEA Ediciones.

Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.

Trahtemberg, L. (2018). *Educación: La urgencia de cambiar el modelo.* Editorial Bruño.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción.* UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNESCO-IESALC. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe* (CRES 2018). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Universidad Técnica del Norte. (s.f.). *Carrera de Educación Inicial: Perfil profesional.* Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. https://www.utn.edu.ec/fecyt/carreras/inicial/

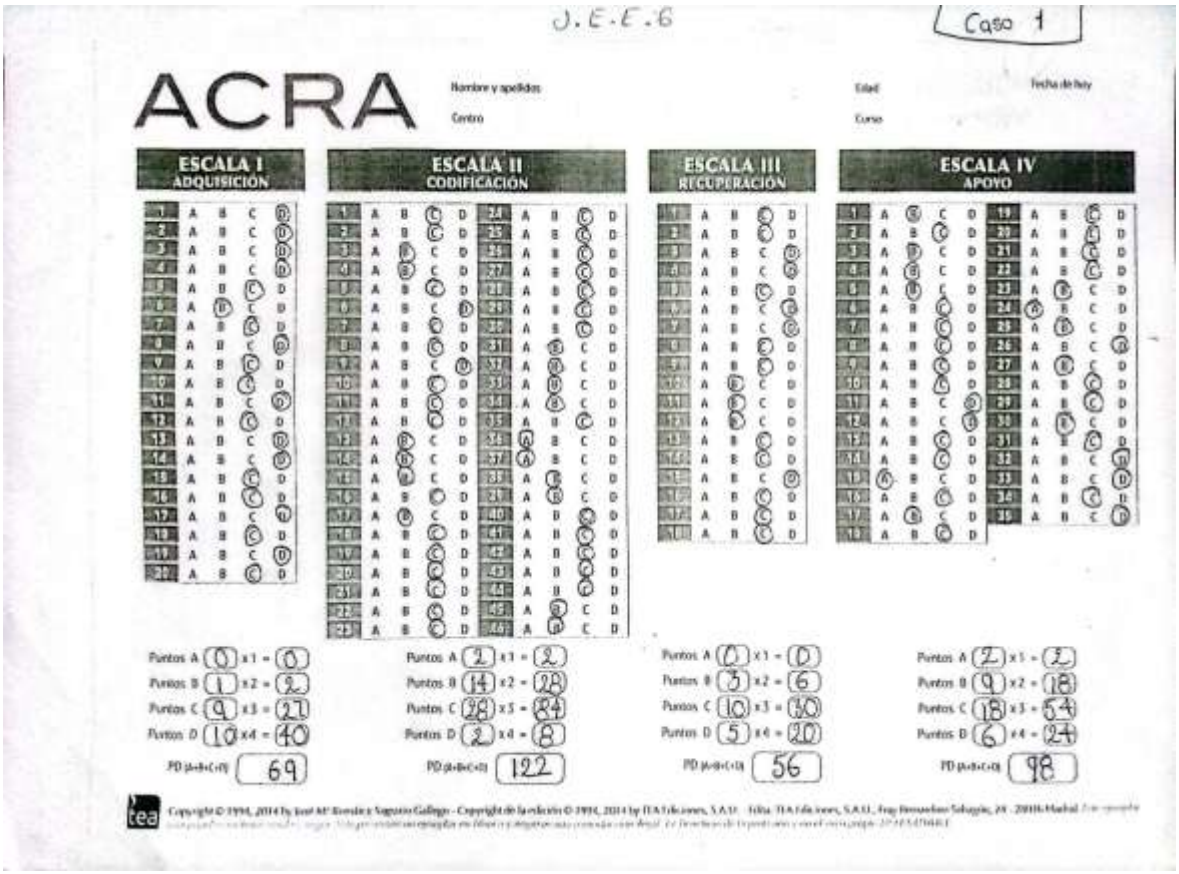
Verdugo, M. Á. & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 41*(4), 7–21.

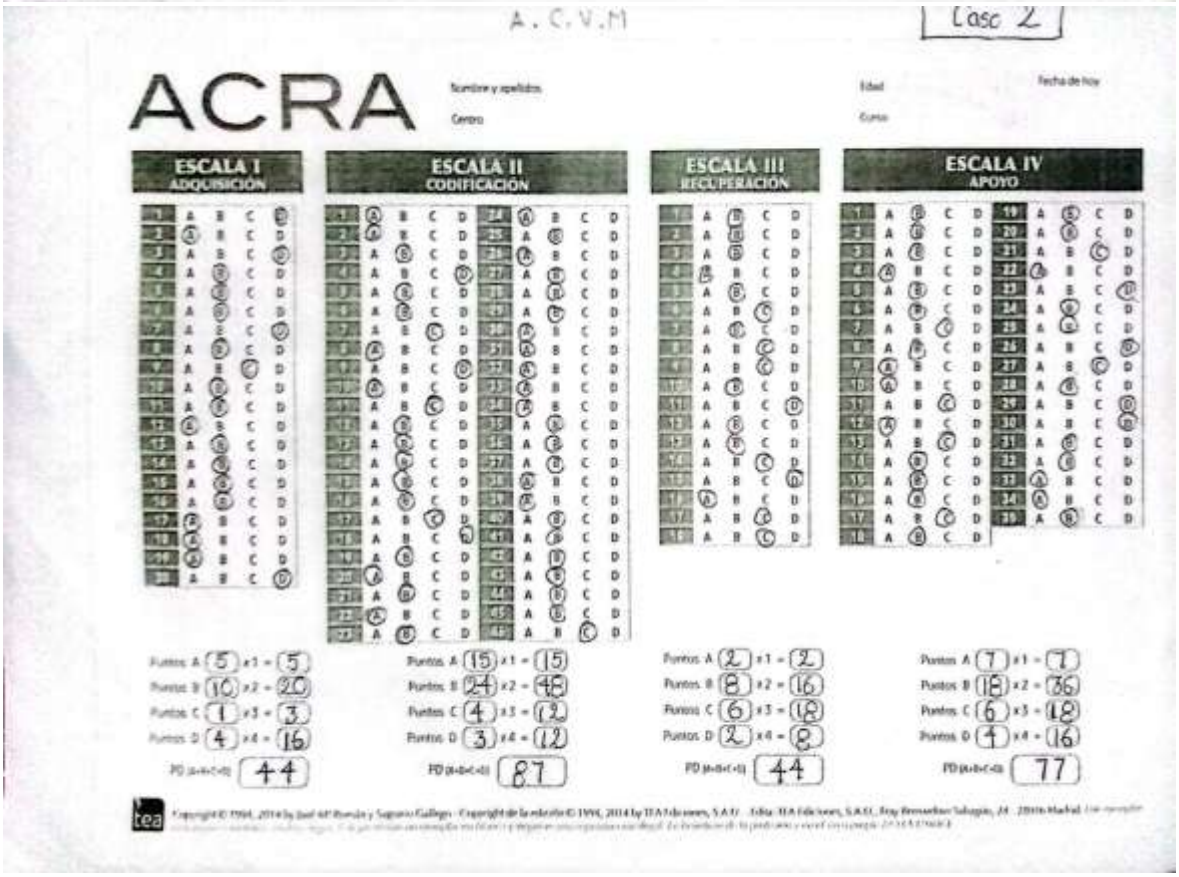
Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. & Lopez, S. J. (Eds.). (2017). *Development of self-determination through the life-course*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching* (3rd ed., 315–327). Macmillan.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS


J.E.E.G
Caso 1
ACRA
Nombre y apellidos
Centro
Edad
Curso
Fecha de hoy
ESCALA I ADQUISICIÓN
ESCALA II CODIFICACIÓN
ESCALA III RECUPERACIÓN
ESCALA IV APOYO
Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (1) x2 = (2)
Puntos C (9) x3 = (27)
Puntos D (10) x4 = (40)
PD 69
Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (14) x2 = (28)
Puntos C (28) x3 = (84)
Puntos D (2) x4 = (8)
PD 122
Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (3) x2 = (6)
Puntos C (10) x3 = (30)
Puntos D (5) x4 = (20)
PD 56
Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (9) x2 = (18)
Puntos C (18) x3 = (54)
Puntos D (6) x4 = (24)
PD 98
tea


A.C.V.M
Caso 2
ACRA
Nombre y apellidos
Centro
Edad
Curso
Fecha de hoy
ESCALA I ADQUISICIÓN
ESCALA II CODIFICACIÓN
ESCALA III RECUPERACIÓN
ESCALA IV APOYO
Puntos A (5) x1 = (5)
Puntos B (10) x2 = (20)
Puntos C (1) x3 = (3)
Puntos D (4) x4 = (16)
PD 44
Puntos A (15) x1 = (15)
Puntos B (24) x2 = (48)
Puntos C (4) x3 = (12)
Puntos D (3) x4 = (12)
PD 87
Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (8) x2 = (16)
Puntos C (6) x3 = (18)
Puntos D (2) x4 = (8)
PD 44
Puntos A (7) x1 = (7)
Puntos B (18) x2 = (36)
Puntos C (6) x3 = (18)
Puntos D (4) x4 = (16)
PD 77
tea

M.L.M.C

Caso 3

ACRA

Nombre y apellidos

Edad

Fecha de hoy

Centro

Curso

ESCALA I ADQUISICIÓN



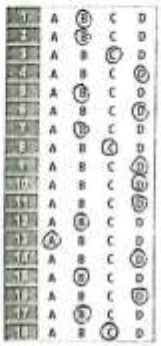
Puntos A (1) x1 = (1)
Puntos B (6) x2 = (12)
Puntos C (4) x3 = (12)
Puntos D (9) x4 = (36)
PD (A+B+C+D) (61)

ESCALA II CODIFICACIÓN



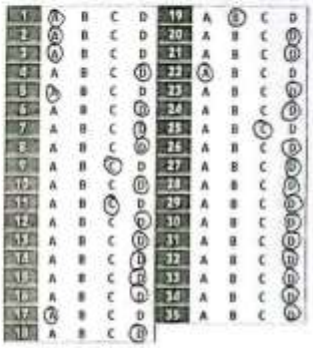
Puntos A (1) x1 = (1)
Puntos B (3) x2 = (6)
Puntos C (12) x3 = (36)
Puntos D (30) x4 = (120)
PD (A+B+C+D) (163)

ESCALA III RECUPERACIÓN



Puntos A (1) x1 = (1)
Puntos B (7) x2 = (14)
Puntos C (3) x3 = (9)
Puntos D (7) x4 = (28)
PD (A+B+C+D) (52)

ESCALA IV APOYO



Puntos A (6) x1 = (6)
Puntos B (1) x2 = (2)
Puntos C (3) x3 = (9)
Puntos D (25) x4 = (100)
PD (A+B+C+D) (117)

tea Copyright © 1994, 2014 by José Mª Román y Sagrario Gallego - Copyright de la edición © 1994, 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. - Edita: TEA Ediciones, S.A.U., Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid

B.A.C.S

Caso 4

ACRA

Nombre y apellidos

Edad

Fecha de hoy

Centro

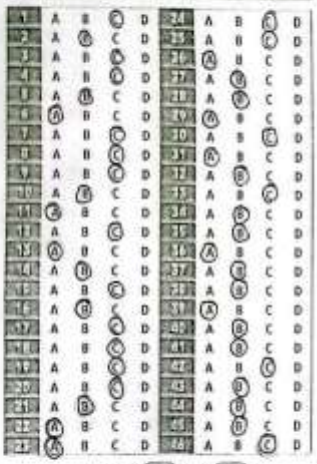
Curso

ESCALA I ADQUISICIÓN



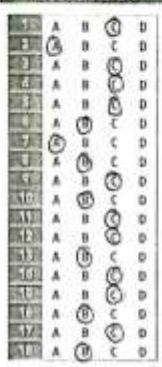
Puntos A (3) x1 = (3)
Puntos B (9) x2 = (18)
Puntos C (7) x3 = (21)
Puntos D (1) x4 = (4)
PD (A+B+C+D) (46)

ESCALA II CODIFICACIÓN



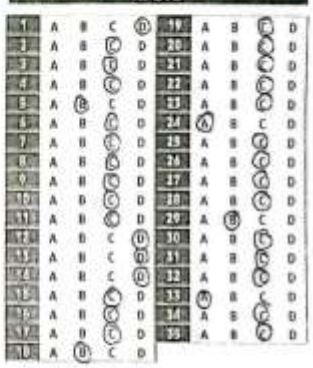
Puntos A (10) x1 = (10)
Puntos B (18) x2 = (36)
Puntos C (18) x3 = (54)
Puntos D (0) x4 = (0)
PD (A+B+C+D) (100)

ESCALA III RECUPERACIÓN



Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (6) x2 = (12)
Puntos C (10) x3 = (30)
Puntos D (0) x4 = (0)
PD (A+B+C+D) (44)

ESCALA IV APOYO



Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (3) x2 = (6)
Puntos C (26) x3 = (78)
Puntos D (4) x4 = (16)
PD (A+B+C+D) (102)

tea Copyright © 1994, 2014 by José Mª Román y Sagrario Gallego - Copyright de la edición © 1994, 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. - Edita: TEA Ediciones, S.A.U., Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid

J.N.P.V

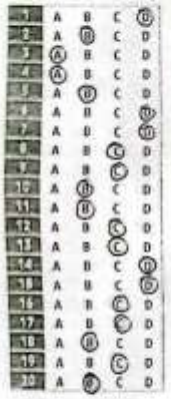
Caso 5

ACRA

Nombre y apellidos | Edad | Fecha de hoy

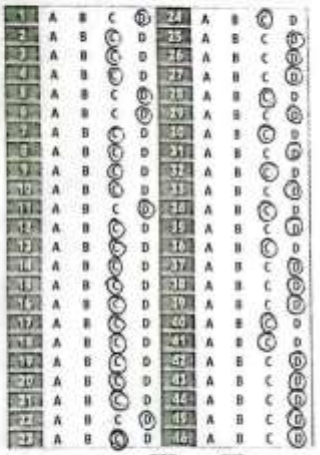
Centro | Curso

ESCALA I ADQUISICIÓN



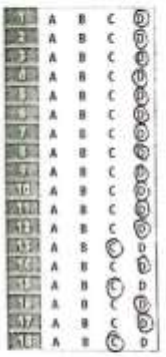
Puntos A (2) x1 = (2)
Puntos B (6) x2 = (12)
Puntos C (7) x3 = (21)
Puntos D (5) x4 = (20)
PD (A+B+C+D) (55)

ESCALA II CODIFICACIÓN



Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (26) x3 = (78)
Puntos D (20) x4 = (80)
PD (A+B+C+D) (158)

ESCALA III RECUPERACIÓN



Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (3) x3 = (9)
Puntos D (15) x4 = (60)
PD (A+B+C+D) (69)

ESCALA IV APOYO



Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (7) x3 = (21)
Puntos D (28) x4 = (112)
PD (A+B+C+D) (133)

tea Copyright © 1996, 2014 by José Mª Bermejo y Sagrario Gallego - Copyright de la edición © 1996, 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. - Edita: TEA Ediciones, S.A.U., Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid

P.M.M.C

Caso 6

ACRA

Nombre y apellidos | Edad | Fecha de hoy

Centro | Curso

ESCALA I ADQUISICIÓN



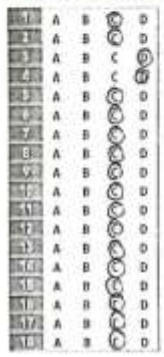
Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (20) x3 = (60)
Puntos D (0) x4 = (0)
PD (A+B+C+D) (60)

ESCALA II CODIFICACIÓN



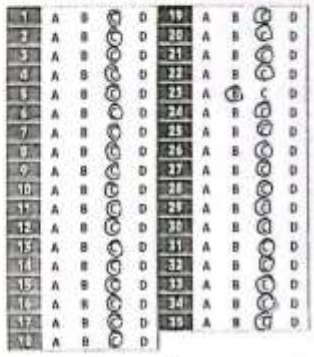
Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (45) x3 = (135)
Puntos D (1) x4 = (4)
PD (A+B+C+D) (139)

ESCALA III RECUPERACIÓN



Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (0) x2 = (0)
Puntos C (16) x3 = (48)
Puntos D (2) x4 = (8)
PD (A+B+C+D) (56)

ESCALA IV APOYO



Puntos A (0) x1 = (0)
Puntos B (1) x2 = (2)
Puntos C (34) x3 = (102)
Puntos D (0) x4 = (0)
PD (A+B+C+D) (104)

tea Copyright © 1996, 2014 by José Mª Bermejo y Sagrario Gallego - Copyright de la edición © 1996, 2014 by TEA Ediciones, S.A.U. - Edita: TEA Ediciones, S.A.U., Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid