



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Desarrollo de estrategias para
favorecer el aprendizaje autónomo en
universitarios, a través de un taller
psicoeducativo**

TESIS PRESENTADA POR

Yaneth González Cástulo

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

María de Lourdes Vargas Garduño (Tutor)
Doctora en Ciencias Sociales

Ana María Méndez Puga
Doctora en Filosofía y Educación

María Inés Gómez del Campo del Paso
Doctora en Psicología

REVISORES

Fabiola González Betanzos
*Doctora en Metodología de las ciencias del
comportamiento*

Joanna Koral Chávez López
Maestra en Educación



MORELIA, MICH., ENERO DE 2018

Índice

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	8
JUSTIFICACIÓN	10
ESTADO DEL CONOCIMIENTO	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
OBJETIVOS	20
CAPÍTULO 1. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	21
1.1. LA REFORMA DEL ESTADO Y LA EDUCACIÓN	21
1.2. PERSPECTIVA DE LOS PRESIDENTES DE MÉXICO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	24
1.3. PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI	28
CAPÍTULO 2. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	33
2.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.	33
2.2 TIPOS DE APRENDIZAJE.	36
2.2.1 <i>Aprendizaje Colaborativo</i>	37
2.2.2 <i>Aprendizaje autónomo</i>	41
2.2.3 <i>La autorregulación</i>	45
2.2.4 <i>Modelos de autorregulación</i>	46
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	54
3.1 NOCIONES GENERALES DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	54
3.2 ESTRATEGIAS DE ENSAYO.	57
3.3 ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN.	58
3.4 ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN.....	59
3.5 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.	61
3.6 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN.	63
3.7 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.....	63
CAPÍTULO 4. EL TALLER PSICOEDUCATIVO	65
4.1 NOCIONES GENERALES DE TALLER	65
4.2 TIPOS DE TALLER	66
4.3 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL TALLER.....	67
4.4 INTERVENCIÓN EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA.	70
4.5 EL TALLER, COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA.	73
4.6 EL TALLER PSICOEDUCATIVO.....	73
CAPÍTULO 5. LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA	79

5.1 COMPARACIÓN ENTRE ESTILOS DE ENSEÑANZA, DE ACUERDO CON LOS MODELOS EDUCATIVOS.	79
5.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	87
5.3 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.....	89
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA	93
6.1 DISEÑO.....	93
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	107
7.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO	107
7.2 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	117
CONCLUSIONES.....	149
REFERENCIAS	154
ANEXOS	165

Índice de tablas

TABLA 1. MATRÍCULA DE EGRESADOS PERIODO 2009-2010 EN MICHOACÁN.....	12
TABLA 2. MICHOACÁN JÓVENES ENTRE 18 Y 25 AÑOS EDUCACIÓN SUPERIOR.....	12
TABLA 3. PERSPECTIVA DE LOS PRESIDENTES DE MÉXICO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	25
TABLA 4. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	34
TABLA 5. DIFERENCIAS TEÓRICAS	35
TABLA 6. LA AUTORREGULACIÓN.....	45
TABLA 7. MODELO DE PINTRICH	51
TABLA 8. MODELOS PEDAGÓGICOS.....	82
TABLA 9. VARIANTES DEL CONSTRUCTIVISMO.....	86
TABLA 10. SESIÓN Y OBJETIVO POR SESIÓN DEL TALLER.....	104
TABLA 11. PRUEBA DE MANN-WHITNEY, PRETEST DEL TRABAJO AUTÓNOMO, COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS DE ESTUDIANTES.....	110
TABLA 12. PRUEBA DE MANN-WHITNEY, POSTEST DEL TRABAJO AUTÓNOMO, COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS DE ESTUDIANTES.....	111
TABLA 13. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON DEL GRUPO EXPERIMENTAL DEL CUESTIONARIO DE TRABAJO AUTÓNOMO	113
TABLA 14. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON PARA EL GRUPO CONTROL DEL CUESTIONARIO DE TRABAJO AUTÓNOMO	115

Índice de figuras

FIGURA 1. MODELO DE ZIMMERMAN.....	49
FIGURA 2. MAPA CONCEPTUAL DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS RELACIONADOS (POZO, 1996 CITADO EN DÍAZ-BARRIGA ARCEO Y HERNÁNDEZ-ROJAS, 2010).....	56
FIGURA 3. PRINCIPALES ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO (TIRADO, ET AL., 2010).....	70
FIGURA 4. MAPA CONCEPTUAL DE LOS TIPOS DE EVALUACIÓN.....	91

Índice de gráficos

GRÁFICO 1. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	107
GRÁFICO 2. CUESTIONARIO DE TRABAJO AUTÓNOMO	109
GRÁFICO 3. HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS (PRETEST).....	110
GRÁFICO 4. POSTEST DEL TRABAJO AUTÓNOMO AMBOS GRUPOS.....	111
GRÁFICO 5. GRUPO EXPERIMENTAL.....	113
GRÁFICO 6. GRUPO CONTROL.....	114
GRÁFICO 7. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ANTES Y DESPUÉS DEL TALLER DE LOS GRUPOS (EXPERIMENTAL Y CONTROL).....	116

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, a través de un taller psicoeducativo. Para tal fin, se realizó un diseño multifase (Creswell y Plano Clark, 2011).

Esta investigación constó de 4 fases, la primera fase fue cuantitativa ya que se aplicaron dos cuestionarios uno para medir las estrategias de aprendizaje y el otro el trabajo autónomo que empleaban los estudiantes de 6º semestre; la segunda fase fue cualitativa porque se empleó la etnografía de aula donde se realizó la observación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos; la tercera fase constó del diseño y la implementación del taller y por último la cuarta fase fue mixta porque se evaluó el taller tanto de forma cuantitativa como cualitativa.

La muestra estuvo integrada por 50 estudiantes de Psicología educativa del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, en las dos primeras fases ya que la tercera y cuarta fase estuvo conformada por dos grupos: un control y el otro experimental, cada uno integrado por 13 participantes.

Al grupo experimental se le impartió un taller psicoeducativo donde se abordaron distintas estrategias como: planeación, organización, colaboración y evaluación. Los resultados fueron analizados tanto de forma cuantitativa como cualitativa, los cuales indicaron que después de las 5 sesiones que duró el taller, los estudiantes que participaron en él perfeccionaron significativamente sus estrategias de aprendizaje: elaboración, organización, metacognitivas, apoyo ante el estudio. Con lo que respecta al trabajo autónomo, mejoraron en: ampliación, conceptualización, planificación, preparación para los exámenes y participación con esto se encuentra un notable avance en el empleo de las estrategias de trabajo autónomo después de haber cursado el taller. En cambio, entre los participantes del grupo control no se encontraron cambios notorios. En virtud de estos resultados se concluye que el taller es efectivo y se constituye como una alternativa para mejorar el uso de estrategias y favorecer el aprendizaje autónomo de los universitarios.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, aprendizaje autónomo, estudiantes universitarios, taller psicoeducativo.

ABSTRACT

The objective of this research is to develop strategies that favor autonomous learning among university students, through a psychoeducational workshop. For this purpose, a multiphase design was carried (Creswell and Plano Clark, 2011). This research consisted of four phases, the first of which was quantitative, since two questionnaires were applied: one of them to measure learning strategies and the other one to measure the autonomous work that students from the 6th semester have performed. The second phase of the research was qualitative because it used classroom ethnography, where the observation of the students' learning strategies was carried out. The third phase consisted of the design and implementation of the workshop, and finally the fourth phase was mixed since the workshop was evaluated both quantitatively and qualitatively. The sample was made up by 50 students in educational Psychology from the Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación in the first two phases of the research, and the third and fourth phase was made up of two groups: one was a control group and the other one was an experimental group, which included 13 participants. The experimental group was given a psychoeducational workshop where different strategies were discussed such as: planning, organization, collaboration and evaluation. The results were analyzed both quantitatively and qualitatively, which indicated that after the five sessions of the workshop, the students who participated in it significantly improved their learning strategies, namely, elaboration, organization, meta-cognition and support before the study. With regards to autonomous work, they improved in: expansion, conceptualization, planning, exam preparation and participation. This presents a notable advance in the use of autonomous work strategies after having attended the workshop. In contrast, no significant changes were found among the participants in the control group. By virtue of these results, it is concluded that the

workshop is effective and constitutes an alternative to improving the use of strategies and favor the autonomous learning of the university students.

KEY WORDS: Learning strategies; autonomous learning; university students; psychoeducational workshop

INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes afectan los objetivos de un modelo educativo, incidiendo en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr. En la actualidad es necesario realizar cambios metodológicos, didácticos y actitudinales que promuevan la participación y el interés del estudiante a ser partícipe de generar su propio aprendizaje, de manera que sea capaz de aprender a aprender con una actitud crítica, con capacidad para responder y actuar ante las transformaciones que se presentan con los cambios globales y sociales. La finalidad de analizar estas estrategias que utilizan los alumnos de las carreras de educación superior, cuyo modelo institucional está centrado en el estudiante, es lograr que se constituya en agente de su propio conocimiento.

Durante las últimas décadas, el paradigma educativo ha cambiado. A nivel de educación superior, el proceso educativo ha experimentado profundas transformaciones, moviéndose desde un enfoque de aprendizaje centrado en el profesor y en los contenidos, hacia un modelo de enseñanza centrado en el alumno. Aunque esta teoría ya permea muchos diseños curriculares aún no se logra su aplicación en el aula de manera generalizada. Una de las implicaciones de este cambio de paradigma es el análisis en la promoción del aprendizaje autónomo; en el entendido de que, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Zimmerman, 2002).

Si bien es cierto que el aprendizaje autónomo es necesario en todos los niveles educativos, la exigencia que implica la educación superior es cualitativamente diferente y mayor, puesto que las competencias que requieren los estudiantes deben estar más desarrolladas para enfrentarse a las demandas de una licenciatura o un posgrado, y a los nuevos aprendizajes que asumirán a lo largo de su vida laboral. Además, dichos aprendizajes deben ser significativos, lo cual implica que los estudiantes se encuentren capacitados para construir sus propios conocimientos, necesitando para ello de una

serie de herramientas intelectuales, actitudinales, motivacionales, emocionales, etc. Asimismo, los planes de estudios deben tener en el centro de sus objetivos el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, a diferencia del enfoque tradicional basado en contenidos. No obstante, para llevarlo a la práctica, es necesario enfatizar en el requerimiento de métodos de aprendizaje y de procedimientos de evaluación congruentes con el modelo. Solo de este modo, las instituciones podrán incidir en la formación de sujetos proactivos, capaces de resolver por sí mismos los problemas y no se les complique encontrar soluciones ni buscar los apoyos necesarios para enfrentarlos.

Pinto (1999) hace referencia a que las competencias son diferentes en cada situación y momento, lo que permite suponer la existencia de conflictos, dado que no tienen una definición única; sino que hay distintas maneras de entender el concepto y su condición de construcción. Se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (*saber conocer*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*). Estos tres tipos de saberes se integran y pueden propiciar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje logrando con ello alcanzar la *metacognición*.

A partir de lo anterior se puede ver que los tres tipos de saberes son importantes para que el estudiante sea capaz de autogenerar su aprendizaje, por lo que, para lograr el desarrollo de tales saberes, se requiere de un conocimiento teórico, práctico o teórico-práctico en el que no solo el maestro sea partícipe, si no que tanto el alumno como el maestro sean actores que se impliquen activamente en la organización y desarrollo de los contenidos educativos aportando opiniones, experiencias, iniciativas, etc., generando con ello la estructuración y ordenamiento de aprendizajes a largo plazo, la integración de la teoría con la práctica, aplicando en ello valores y generando actitudes positivas y pro sociales. Así, estará preguntándose también para lograr un mejor desempeño en el campo laboral e incluso, promover el autoempleo.

Así pues, la intención de la presente investigación es dar a conocer cómo, la capacitación dada al estudiante de nivel superior, en el empleo de estrategias de aprendizaje que promuevan sus habilidades para aprender por sí mismo, inciden en su formación como aprendices autónomos y, de este modo, la universidad pasará a ser una institución que enseña a aprender y a mantenerse actualizado. Esto requiere del diseño de nuevos espacios educativos que permitan el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender basadas principalmente en la transferencia del control y la gestión cada vez más autónoma del aprendizaje por parte de los alumnos, pero, además, que el aprendizaje sea más flexible, autorregulado y consciente de sus logros y desafíos.

Para lograr lo antes planteado, este trabajo se desarrolla en cinco capítulos teóricos. En el primer capítulo teórico se desglosan los modelos educativos usados en México vistos desde las políticas públicas, en el segundo capítulo se habla de los procesos de aprendizaje, el tercer capítulo abarca las estrategias de aprendizaje, el cuarto capítulo versa sobre el taller psicoeducativo, el quinto capítulo comprende los procesos de enseñanza; posteriormente se abordará la metodología empleada en esta investigación, se analizarán los resultados obtenidos y por último se llegará a las conclusiones.

Justificación

La educación en el siglo XXI implica procesos continuos de formación, lo que exige que tanto alumnos como docentes asuman la necesidad de ser aprendices autónomos. Por lo tanto, ésta debe brindar los conocimientos necesarios para que sean capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea, pero ante todo debe contribuir a la formación de seres humanos más integrales que se constituyan en agentes cambio tanto individual como social. Ahora bien, el aprendizaje autónomo, implica conocer las necesidades educativas de los estudiantes universitarios. La autorregulación del aprendizaje contribuirá en gran medida a lograr esto.

No obstante, los diferentes programas educativos no necesariamente están diseñados para que los estudiantes cubran sus necesidades de aprendizaje y se mantengan estudiando, ya que varios desertan o no logran los objetivos mínimos; y los modelos educativos tradicionalistas influyen en la generación de estos problemas. La mayoría de los estudiantes universitarios no están adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, no son alumnos capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez, & Fairbanks, 2000), y desde hace tiempo se viene advirtiendo que la falta de estrategias y procesos de autorregulación para enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

Según las estadísticas del sistema educativo en México el abandono escolar a nivel superior en el periodo 2012-2013 fue del 8.0%, mientras que en el ciclo 2013-2014 fue del 7.9%. El Sistema Nacional de Información Educativa de la SEP en el ciclo 2010-2011 indicó que Michoacán sufrió un incremento en la tasa de titulación a nivel superior en las últimas dos décadas, no obstante, aún no se ha logrado alcanzar la media nacional ya que ocupa el lugar 26 siendo uno de los últimos lugares. Por otra parte, la deserción ha disminuido considerablemente en las instituciones de educación superior, pasando de un 11.2% en el año 2000, a 7.5% en el ciclo 2010-2011, mientras que el promedio nacional en el mismo ciclo fue de 8.2%.

De acuerdo con la agenda de innovación en Michoacán, un proyecto de México, Gobierno de la República y CONACYT (marzo, 2014) para la población de Michoacán se conformó de 83,571 alumnos de los se distribuyeron de la siguiente forma como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Matrícula de egresados periodo 2009-2010 en Michoacán

Carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Ciencias Agropecuarias	3,783	328	206
Ciencias de la Salud	13,457	2,193	1,982
Ciencias Naturales y Exactas	1,52	376	188
Ciencias Sociales y Administrativas	27,952	4,547	2,882
Psicología	4,319	1,157	750
Educación y Humanidades	12,944	2,347	1,9
Ingeniería y Tecnología	23,915	2,335	1,648

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en el portal de Agenda de Innovación de Michoacán, documentos de trabajo en México Gobierno de la República y CONACYT (marzo, 2014), para mayor información se puede consultar el portal:<http://www.agendasinnovacion.mx/wp-content/uploads/2015/01/2-Diagn%C3%B3stico-del-sistema-de-innovaci%C3%B3n3.pdf>

Con respecto a los anuarios estadísticos de la educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se encontró la siguiente información acerca de los estudiantes que se matriculan en Michoacán. Se observó que en este último periodo presento una disminución de 3,096 estudiantes que entraron a estudiar una carrera, como muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Michoacán Jóvenes entre 18 y 25 años Educación superior

Periodo	Matriculados	Egresados	Titulados
2011-2012	78,771	14,01	10,542
2012-2013	87,624	16,807	11,873
2013-2014	87,87	17,318	12,264
2014-2015	84,774	15,472	14,731

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en el portal de los anuarios estadísticos de la educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para mayor información se puede consultar el portal: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Actualmente muchos de los estudiantes universitarios no tienen la curiosidad de investigar por su parte, sino que prefieren ser solo personas pasivas que siguen al pie

de la letra lo que les dicen los profesores. Se podría pensar que esto se debe a las estrategias que se están empleando desde la educación básica, son las de una educación tradicional en la que el profesor organiza el conocimiento, elabora lo que debe ser aprendido y traza el camino que se debe seguir respecto a lo que corresponde conocer, todo esto por medio de la disciplina y el castigo. Además, las estrategias de enseñanza que se emplean son las mismas para todos los alumnos y la evaluación se realiza con base en exámenes que consideran la reproducción memorística de la información tal y como se la dijo el profesor.

Este modelo tradicionalista de enseñanza se ve rebasado, es necesario que los estudiantes adquieran los recursos necesarios que les permitan afrontar los retos y situaciones no sólo en el ámbito escolar y laboral, sino los que enfrentan a lo largo de la vida, no es suficiente, se necesitan de nuevas estrategias y nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

La dinámica que conduce a una persona a ir construyendo un estilo de aprendizaje personal en el transcurso de su vida, es la acumulación de cierto repertorio de estrategias que combinen con su estilo cognitivo. Las estrategias son modos que se pueden aprender y desarrollar para el enfrentamiento de situaciones y tareas diferentes. Así pues, “la autonomía en el aprendizaje no es una propiedad del alumno, es decir, una capacidad debida sólo a su capital social o cultural, sino que es un efecto generado a partir de las condiciones específicas de un contexto y de unos objetivos de logro en el aprendizaje” (Araújo y Sastre, 2008, p.61). De ahí la importancia de promover la adopción de modelos pedagógicos centrados en el estudiante que propicien el aprendizaje autónomo, para acceder a la sociedad del conocimiento al manejo de los avances científicos y tecnológicos y para hacer frente de manera creativa a las implicaciones de la globalización, generando nuevas propuestas más justas y socialmente pertinentes.

La finalidad de la presente investigación es hacer una aportación al sector educativo que brinde una mejor preparación a los estudiantes, y les ofrezca las estrategias de

aprendizaje que les ayuden a ser generadores de su conocimiento y no solo ser receptores de sus profesores. Lo que ocasionaría que salgan más preparados y sean capaces de enfrentarse a cualquier reto que se les presente no solo en el área académica, sino también en su vida.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Un importante antecedente es que en las publicaciones recientes a nivel internacional que se refieren a los cambios educativos en la educación se plantea la importancia de fomentar en los estudiantes de todos los niveles educativos las competencias necesarias para asumir un proceso de aprendizaje autónomo y autorregulado, entre los cuales el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas ocupan un lugar preferencial (Ortiz, Salmerón, Rodríguez, 2007; Klimenko, 2009; Gutiérrez, 2006; Macías, Mazzitelli, Marutano, 2007; Gonzales, Díaz, 2007; Aragón, 2009).

Entre los estudios que se han realizado acerca del desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios se encontró que la mayoría de ellos se han realizado han sido en Europa y algunos otros en América Latina. Los que se acercan más a este trabajo de investigación son los siguientes:

En primer lugar, se alude al artículo de Cabrera-Ruiz (2009) titulado “Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional”. Este estudio tiene como objetivo desarrollar autonomía en el aprendizaje, que se reflejaría en el desarrollo de estrategias. Se trata de una investigación documental, centrada en la aproximación teórica y metodológica centrada en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, con la intención de valorar la conveniencia de insertar una guía de estudio. Se encontró que las guías de estudio apoyan el aprendizaje en la medida que ofrecen pautas al estudiante para orientarse en la apropiación de los contenidos de las asignaturas. Cumpliendo su función mediadora del aprendizaje, proponen un acompañamiento planificado, lógicamente y científicamente, basado en el asesoramiento y la conducción del estudiante durante su aprendizaje, convirtiéndose

estas pautas en las formas concretas en que aprende. Para poder diseñar las guías de estudio requirieron cinco momentos fundamentales: la orientación del estudio del contenido de la unidad de aprendizaje, las actividades de orientación, las actividades de sistematización, las actividades de retroalimentación y las actividades de autoevaluación.

Por otra parte, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2011) en la investigación “Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios”. Plantearon como objetivo: determinar el nivel de desarrollo competencial de los estudiantes universitarios. Para lograrlo, emplearon un diseño cuasi-experimental con grupo control, pretest y postest. La muestra estuvo constituida por 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas y la muestra de los profesores no se da porque los datos y resultados que se presentaron se refieren a las percepciones manifestadas por parte de los estudiantes que corresponde a la primera fase de la investigación. Los resultados que obtuvieron destaca la necesidad de impulsar en los estudios universitarios, estrategias que favorezcan un mayor grado de iniciativa de los estudiantes en un aprendizaje efectivo, estratégico y permanente.

Asimismo, Moreno y Martínez (2007) en su trabajo “Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición”, plantean como objetivo central: delimitar la noción desde el marco conductual, qué es el aprendizaje autónomo. La metodología que se empleó consistió en una investigación documental. El referente teórico que se empleó es la consulta de la teoría para de esta forma delimitar desde el marco conductual. Resultados que obtuvieron son que los diferentes aspectos y parámetros considerados admiten ordenación: heteronomía-autonomía del aprendizaje, también se pudieron dar características muy propias del aprendizaje autónomo.

Romero-López y Crisol-Moya (2012) en “Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia”, plantearon como objetivo de su investigación conocer la opinión y el grado de satisfacción de dos grupos de estudiantes pertenecientes a la Titulación de Logopedia, en España. El abordaje

metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos en su trabajo, ha sido la perspectiva cuantitativa, a partir de la aplicación de una encuesta, mediante un cuestionario auto administrado. La muestra seleccionada para llevar a cabo su estudio estuvo formada por 106 estudiantes pertenecientes a las dos materias y dos cursos de la titulación en Logopedia. El análisis de los resultados permitió encontrar que la mayoría considera que la realización de la guía de trabajo autónomo resulta provechosa y beneficiosa para el posterior estudio de los temas ya que *la guía de trabajo autónomo* es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares.

Por otra parte, se encuentra el artículo de León-Urquijo, Risco del Valle y Alarcón-Salvo (2014), titulado “Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias”. El trabajo tuvo como objetivo comprender cómo afectan las estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes a las metas de un modelo educativo. Por otra parte, en cuanto a la metodología, se optó por un estudio descriptivo, ya que la investigación de este tipo representa las características, los factores y los procedimientos presentes en aquellos fenómenos y hechos que ocurren en forma natural, mediante un cuestionario que mide las estrategias de aprendizaje de los alumnos. La muestra de 215 estudiantes de estas carreras, quienes voluntariamente aceptaron contestar el cuestionario. El análisis de los resultados muestra que los educandos no utilizan con frecuencia las estrategias de apoyo, aspecto que requiere ser reforzado para conseguir la autorregulación, permitiendo el desarrollo de las competencias actitudinales autónomas que lo transformen en responsable de su propio aprendizaje. La automotivación es un aspecto de fundamental importancia para la formación responsable de quien aprende, pues es difícil emprender una tarea si no se siente el deseo, la curiosidad, el poder de asombro y la voluntad sobre lo que se quiere aprender. Se relaciona con mi trabajo en que se pretende aplicar el mismo cuestionario y de esta forma medir las estrategias de los

estudiantes.

Desde otro punto de vista, Lorenzana-Flores (2012) en su tesis doctoral “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”, planteó como objetivo el diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM). El estudio se abordó a través de un diseño pre-experimental pre-prueba- post-prueba de un solo grupo. El análisis de los resultados arrojó que 217 de los 239 estudiantes encuestados, afirmaron que el sistema de evaluación aplicado en las clases contribuyó en el desarrollo de un aprendizaje más autónomo e integral.

En otro estudio realizado por González-Geraldo (2010) en su tesis “Optimización de procesos educativos en el Espacio Europeo de la Educación Superior (E.E.E.S)”, plantea que hay una correlación entre el trabajo individual y la metodología. En su investigación se empleó una metodología de análisis descriptivo, el cual se trabajó con una muestra de 2.024 sujetos participantes; los instrumentos empleados fueron: el cuestionario de percepción del E.E.E.S y el cuestionario de enfoques de aprendizaje y enseñanza. En cuanto al análisis de los resultados se encontró una correlación positiva significativa, aunque no especialmente relevante (0,488, $p < 0,01$), entre los factores “Metodología” y “Trabajo individual”. Es decir, aquellos alumnos que dan una puntuación elevada al trabajo individual también lo hacen respecto a los ítems que versan sobre aspectos metodológicos.

De igual manera Rodríguez-Fuentes (2009) en su tesis de doctorado titulada “Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)”, presenta como objetivos: a) conocer las diferencias entre el primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), b) encontrar diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes respecto a su rendimiento y en función de las metas académicas que se

adoptan y c) analizar la relación entre cada una de las metas respecto de las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, y el rendimiento académico. Se empleó un diseño no experimental y de carácter transversal, cuyo procedimiento de recogida de información fue mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario cerrado. La muestra está compuesta por 524 estudiantes que cursan sus estudios en cuatro Institutos de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria). Los resultados que se obtuvieron en el Grupo 1 (n = 145) hay un predominio de metas de aprendizaje tanto aquellas orientadas hacia la adquisición de competencia y control como las enfocadas hacia el interés en las materias y de metas para la obtención de un trabajo futuro digno. El Grupo 2 (n = 123) se caracteriza por puntuaciones altas en todas las metas evaluadas. Este grupo está definido por un perfil motivacional orientado hacia el aprendizaje, hacia el logro de resultados y hacia la evitación de situaciones que afecten negativamente a su imagen personal.

Otro punto de vista es el de Díaz-Pinedo (2012) en su tesis de doctoral titulada "Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias". Tiene como supuesto teórico que es posible determinar la validez y pertinencia de los elementos para un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias en función de los datos que generen las opiniones de los administradores, docentes y estudiantes de la UM, a través de sus percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del modelo educativo 2010. En cuanto a la metodología empleada la investigación fue de tipo mixto: cuantitativo y cualitativo. La población estuvo formada por 195 administradores y docentes de la Universidad de Morelos y por 674 estudiantes del plan de estudios 2010. Los resultados obtenidos fueron que el grado de aceptación del modelo teórico de evaluación del aprendizaje basado en competencias (GaMoTeC) fue de 4.01 en una escala de 1 a 5. Esto indica que los docentes y administradores de la UM están de acuerdo con el modelo teórico, y lo aceptan en un 75.25%. La desviación típica correspondió a 0.494, indicando una opinión bastante homogénea. Se relaciona en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la conceptualización de la evaluación del aprendizaje

basado en competencias, el 76% de los docentes consideran que la evaluación debe orientarse hacia lo laboral; un 73.75% hacia lo significativo; un 67.75%, hacia la persona y un 59.75%, hacia los contenidos.

Asimismo, Conchado-Peiró (2011) en su tesis para obtener el grado de doctor titulada “Modelización multivariante de los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en competencias en educación superior”, planteó como objetivo modelizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias en las universidades españolas mediante la aplicación de técnicas estadísticas multivariadas. El método empleado es un análisis factorial confirmatorio sobre la tipología de métodos de enseñanza y aprendizaje es posible proponer las siguientes estructuras factoriales a partir de la combinación de ambos elementos. En el estudio participaron universidades de los siguientes países: Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Japón y Estonia. Los resultados que se obtuvieron fueron respecto a la fiabilidad del modelo, el coeficiente Alfa de Cronbach sigue siendo muy elevado en todas las áreas de estudio y lo mismo ocurre con el Coeficiente Rho. Ambos coeficientes tomaban los valores 0.927 y 0.946 en el modelo equivalente no restringido.

Después de revisar los estudios que se han realizado acerca del desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios se encontró que los estudios han empleado diversos métodos de: investigación documental; un diseño cuasi-experimental con grupo control, pretest y posttest, un estudio descriptivo y un diseño mixto. Por lo cual resulta relevante el realizar un diseño mixto ya que muchos de los estudios se enfocan solo al aspecto cuantitativo y cualitativo, es por ello que se requiere una investigación que permita realizar un contraste de los datos obtenidos de lo cuantitativo y cualitativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo pretende responder y aportar información a la comunidad educativa en

relación a la siguiente pregunta: ¿De qué manera influyen las estrategias de aprendizaje en el estudiante universitario para que genere autonomía en su manera de acceder a sus conocimientos? El estado del conocimiento descrito en los párrafos anteriores y el estudio sobre la literatura en torno al aprendizaje autónomo dan sustento al planteamiento del problema de la presente investigación. A partir de ello se plantean los siguientes objetivos de investigación para poder responder tal cuestionamiento.

Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, a través de un taller psicoeducativo.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios.
- Diseñar e implementar un taller para estudiantes.
- Valorar el impacto de la implementación de un taller dirigido a fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios.

CAPÍTULO 1. SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

Este capítulo tiene la intención de dar a conocer el sistema educativo mexicano a partir de las políticas públicas, lo que implican conocer la reforma del Estado y la educación, la perspectiva de los presidentes de México sobre la educación superior y la perspectiva de la educación superior en el siglo XXI. Es por tal motivo que se comenzara por hablar de la reforma del Estado y la educación.

1.1. La reforma del Estado y la educación

El estado puede pasar inadvertido o tener una función marginal, en México éste es el elemento central para entender la dinámica del sistema educativo mexicano. El punto de partida que se puede sustentar es que el estado mexicano está en transición. En el ámbito de la política, el gobierno del presidente Salinas de Gortari ha señalado reiteradamente que está en marcha una reforma del estado y parece que en efecto se transita del viejo corporativismo estatal mexicano hacia un nuevo modelo de estado y participación política (Ornelas, 2013).

Siguiendo con Ornelas, él menciona que el debate sobre la reforma del estado, se distinguen tres tendencias, que, aunque no tienen fronteras definidas, se pueden enmarcar sus características principales y deducir las implicaciones para la educación mexicana.

En primer lugar, éste es un modelo en deterioro, autoritario y paternalista que no vale la pena analizar con detalle. Sin embargo, en ocasiones se habla de un estado benefactor tal vez en busca de un asidero teórico. En segundo lugar, se encontrarían los neoliberales puros, son los que pregonan la supremacía del mercado por sobre el gobierno y la sociedad y desean que la intervención estatal se reduzca al mínimo, que sirvan para crear las condiciones para que el sector privado se haga cargo del

desarrollo. La tercera sería que el cambio de nombre se da con el cambio del gobierno porque es una tradición del sistema político mexicano que cada presidente se tiene que distinguir de sus predecesores y busca un título original para su proyecto, no obstante, la continuidad no sea la misma(Ornelas, 2013, pp. 76-77).

Al ver las tres tendencias se puede decir que tienen algunos rasgos en común los cuales son:

- Se plantean la supervivencia del capitalismo como sistema de producción y distribución.
- Pretenden mantener el régimen presidencialista, ya que es garantía de continuidad en la reforma del estado y la apertura económica.
- Pueden encontrar abogados en las diversas formaciones políticas.
- Coinciden en que lo deseable es cumplir la Constitución en términos educativos, es decir que la población asista a la escuela.

Una vez vistos los puntos en común, ahora es importante conocer las diferencias entre estas tres tendencias:

- Buscan un camino intermedio entre la militancia individual y la afiliación a una organización. Un ejemplo se puede apreciar en que, a partir de 1991, en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la afiliación al sindicato no implicaba ya la obligatoriedad de permanecer al PRI, sino que permitía la militancia individual en cualquier partido político (Rubio, 1993).
- El estado debe velar por mantener ciertos equilibrios y por medio del gobierno y programas de gasto proveer mecanismos de equidad y bienestar social.
- La paradoja más grande es la tendencia que pone más importancia en la reforma, en oposición al inmovilismo que caracteriza a los sistemas educativos estables, viene del mismo aparato de estado, aunque allí mismo encuentra las resistencias más fuertes.

No obstante, Díaz-Barriga (2012) comenta que las reformas curriculares son usualmente implementadas sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones, ignorando además la cultura prevaleciente y las prácticas educativas en las escuelas.

También Elmore (2004) dice que la reorientación de la reforma ha conllevado a la aparición de nuevos asuntos por ser debatidos públicamente y de diferentes audiencias guiadas por los beneficios, cambiando con ello las expectativas con respecto a los resultados esperados. Además, los responsables de hacer una reforma encuentran una gran cantidad de obstáculos políticos ya que implementarla significa hacer una intervención que no goza de mucho apoyo popular cuando prevalece una fuerte presión por lograr cambios de otro orden.

Del mismo modo Ornelas (2013) comenta que las reformas educativas responden a intereses mezquinos, burocráticos, de grupo, corporativos, sindicales o simple y llanamente se utiliza al Sistema Educativo Mexicano como trampolín para otros propósitos (que pueden ser legítimos, pero ajenos a la educación). Estos conflictos influyen también en la baja calidad de la educación.

Esto refleja que en México existe poco debate sobre los aspectos educativos ya que la discusión se basa en otros aspectos políticos, dejando a un lado la educación que es la piedra angular de todo país, ya que sin educación no podrán formarse actores sociales que cambien el rumbo de la nación y que por ende allá un mayor crecimiento en todas las demás áreas. En resumen, la educación requiere un sistema efectivo que respalde el aprendizaje, incluyendo organizaciones de apoyo, recursos y políticas adecuadas.

Es importante saber que el proceso de incorporación de nuevas competencias en el currículo nacional también debe tener en cuenta los resultados de las estrategias utilizadas en las reformas curriculares previas (Reimers y Chung, 2016). Tres aspectos en particular deben ser considerados:

- La evaluación adecuada de la aplicación de las reformas curriculares requiere periodos largos de tiempo.

-
-
- Las reformas curriculares no deben ignorar la “cultura y las prácticas educativas prevalecientes”.
 - La implementación de un proceso de planificación verdaderamente participativo podría aumentar las probabilidades de incluir nuevas competencias valoradas por actores que han sido ignorados en las reformas curriculares anteriores, como empresarios y ONG.

A pesar de que estos aspectos son obvios, la implementación de una nueva reforma sugiere que esto continúa siendo un proceso de implementación centralizado y de diseño cerrado, en similitud a lo ocurrido a las reformas anteriores. Se puede concluir diciendo que la actual reforma educativa es la culminación de una serie de reformas educativas neoliberales.

1.2. *Perspectiva de los presidentes de México sobre la educación superior.*

La realidad de la educación en México, ha servido y sigue sirviendo a los gobiernos, ya que todos los políticos han intervenido en ella, han contribuido a crear acciones con frecuencia demagógicas o para obtener beneficios propios o que les sean útiles en su mandato; pero no siempre para beneficiar al pueblo desde la educación pública. Para poder comprender mejor esto es que se revisaran los principales mandatos presidenciales, a partir de la segunda mitad del siglo XX y como influyeron estos en la educación universitaria.

Al respecto, Villalpando-Nava (2009) menciona que “los presidentes Adolfo Ruíz Cortines y Adolfo López Mateos, respetaron la autonomía administrativa y académica de la Universidad. Pero a partir de mediados de 1965, la oficina de prensa de la presidencia comenzó a entrometerse en la Universidad, tomando partido en acontecimientos que no eran de su incumbencia” (p.520).

No obstante, el gobierno de Díaz Ordaz en un inicio apoyó a los estudiantes para la destitución del rector Chávez y al ver esto los estudiantes que estaban siendo respaldados por el gobierno, comenzaron a realizar huelgas y a pedir más cosas, lo cual se le salió de las manos Díaz Ordaz, no obstante, preparo los juegos olímpicos de 1968, todo daba la apariencia de una calma; sin embargo, algunos acontecimientos dentro y fuera de la UNAM anunciaban el desenlace violento que se dio. Fueron demasiados los intereses, los personajes y las tendencias políticas que entraron en juego. En el ámbito de la Universidad, se dieron varios hechos violentos, que no se limitaron a la institución, sino que tuvieron resonancias externas (Villalpando-Nava, 2009).

Con la finalidad de contar con un panorama más claro sobre las distintas perspectivas de los presidentes de México con respecto de la educación universitaria, se presenta una síntesis en la tabla 3.

Tabla 3. Perspectiva de los presidentes de México de la educación Universitaria

Presidente	Perspectiva educativa de la universidad
Luis Echeverría Álvarez	<ul style="list-style-type: none"> • Tomó a la educación en un modo de ligereza y superficialidad. • Supremacía de la educación técnica. • La reforma educativa que suscribió el presidente Echeverría, fue diseñada por el grupo sindical. • El error pedagógico de esta reforma consistió en elevar el ingreso a la Normal de maestros de primaria y educadoras y haberlo bajado para la Normal de especializaciones pedagógicas y Normal superior. • La universidad paso por un colapso por la mala administración.
José López Portillo y Pacheco	<ul style="list-style-type: none"> • Creo la Universidad Pedagógica Nacional, como medio para superar la problemática educativa del país. • Incremento económico de la casa de estudios, sostenido por la política financiera federal, que generó el aumento de salarios de funcionarios, maestros, investigadores y empleados. • Se propuso un Plan Nacional de Educación, así como reformas legales y constitucionales en materia

de educación superior, con la intención de definir y garantizar la autonomía de las instituciones, determinar las modalidades de su financiamiento, encaucen las relaciones laborales y académicas y estimularan la investigación, difusión y servicio.

**Miguel de la Madrid
Hurtado**

- Priorizó medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional, e impulsar el desarrollo de las etnias, fortalecer la formación y superación profesional del magisterio, relacionar la educación al sistema productivo, alfabetizar al mayor número de mexicanos, atacar la deserción y reprobación.
- Decreto que la educación superior deberá lograr el difícil equilibrio de atender las cuestiones universales del saber y los problemas particulares del momento.

**Carlos Salinas de
Gortari**

- Pretendía la modernización educativa, pero solo generó rezagos y desequilibrios en el sistema educativo, por la falta de colaboración de los funcionarios y maestros, inmersos en las luchas gremiales y el resquebrajamiento interno del partido oficial ocasionaron el fracaso de tal programa.
- Buscaba modificar el sistema educativo a partir de los maestros y maestras ya que eran a quienes les correspondía modificar y modernizar la educación.
- El Presidente Salinas el pretendía hacer y dirigir todo por sí mismo, lo cual era difícil.
- Se perseguía vincular la sociedad con cada nivel educativo.

**Ernesto Zedillo Ponce
de León**

- En 1999 con motivo de un posible aumento a las cuotas que pagaban los estudiantes (\$200 anuales), generó un antagonismo con los que defendían la gratuidad de la educación, ocasionando el cierre de la máxima casa de estudios. La administración Zedillista no quiso intervenir, pero después de mucho meditarlo intervino sin violencia.
- La acción político-administrativa de Zedillo se orientó más a lo económico y lo político interno; mostro poco interés en la construcción de escuelas e incluso en la preparación de los maestros. La educación no era un elemento principal para el presidente.

Vicente Fox Quesada

- Durante el sexenio del presidente Fox la población laboral aumentaba creando una necesidad de crear más empleos. Con este cambio se empezó a cambiar las necesidades educativas, pues se cubrió perfectamente con la cobertura educativa.

**Felipe Calderón
Hinojosa**

- Se buscó una formación integral basándose en las características década estado. La mayor demanda educativa seguía siendo el sector más pobre del país, pues marginado de la sociedad no alcanzaba a cubrir sus necesidades básicas.
- Se buscó desarrollar una nueva estrategia educativa, prestando atención a las demás habilidades del estudiante, permitiendo más libertad de expresión en sus distintas formas. Se impulsó el desarrollo de la imaginación y creatividad por parte de los estudiantes.
- Por primera vez se hablaba de un cambio del sistema, pues se buscaba crear en los estudiantes la capacidad de análisis y síntesis. Es decir que el estudiante no dependiera tanto del profesor y aprendiera a solucionar y razonar sobre los problemas presentados de las distintas materias.
- El punto que pretendía fortalecer en materia de educación física y artística también es de suma importancia, ya que los planes educativos siempre habían estado enfocados a la enseñanza técnica y no crítica, por lo tanto, la educación artística resultaba innovadora y prometedora para la creación de una nueva forma de enseñanza.
- Felipe Calderón pretendía conseguir tres características fundamentales para lograr la excelencia: “garantizar el acceso al sistema educativo en todos sus niveles, mejorar la calidad y que los estudiantes “aprendan a aprender” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2014, p. 1). Estos puntos muestran un cariz demagógico, ya que muestran propuesta sin bases para su implementación. En el estudio del plan de gobierno Calderonista, 20-30, se puede apreciar que el tema educativo nunca fue prioritario, en realidad no tuvo lugar para ser pensado con oportunidad de desarrollo. “En general el PND proponía que el énfasis de su esfuerzo sería puesto en la Educación Básica; la tendencia continuaría hacia la educación técnica y su vinculación con el aparato productivo del país” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2014, p. 5). En realidad se volvió a enfatizar la formación técnica y se descuidó la integralidad.
- Creó el Sistema de Servicio Profesional Docente, el cual estará integrado por concursos de ingresos para docentes y para la promoción a cargos con funciones

Enrique Peña Nieto

de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior. La educación superior, salvo en su componente de educación normal, no estuvo considerada en el ámbito de las reformas.

- La reforma educativa, tendrá un impacto positivo en los programas de investigación para la enseñanza de la ciencia dirigida a los niños y jóvenes, impartidos por Inovec (Innovación en la Enseñanza de la Ciencia), por la apertura que representará a los proyectos de este rubro en las escuelas.
- Además, entre los compromisos presidenciales del candidato Peña Nieto se proponía alcanzar al menos el 45 por ciento la cobertura en educación superior (Pacto por México, Acuerdos, 2012).
- En materia de financiamiento, la plataforma electoral del PRI presentaba enunciados de orden general, como la necesidad de definir una política de Estado que asegurara la asignación de mayores recursos a la educación “bajo rigurosos criterios de racionalidad y eficiencia”, con dos compromisos para la educación superior: apoyar los planes de mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de las instituciones de educación superior, “mediante la asignación de mayores recursos”, y alcanzar la meta de 1 por ciento anual en el Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental como porcentaje del PIB “en un plazo menor a diez años” (PRI, 2012: 79, 82).

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 3 la educación superior responden mayormente a las demandas externas y en menor medida a las internas, en busca de su modernización, la difusión de la democracia y especialmente la adaptación a la globalización económica.

1.3. *Perspectiva de la educación superior en el siglo XXI*

La llegada del año 2000 ocasionó que numerosos gobiernos, organizaciones de desarrollo y otros grupos examinaran la pertinencia de la educación tomando en cuenta los cambios sociales, económicos y políticos que se esperaban en el nuevo siglo (Reimers y Chung, 2016).

Durante las últimas dos décadas ha habido un trabajo conceptual significativo y un apoyo dirigido a la ampliación de las metas educativas a fin de preparar mejor a los estudiantes para las exigencias del milenio. La UNESCO, por ejemplo, creó con el establecimiento de las Naciones Unidas en 1947 para respaldar el derecho a la educación con el propósito de contribuir a la paz; publicó un documento fundamental en 1972: el Informe Faure, también conocido como *Aprender a ser*. En éste se afirmaba la necesidad de una educación para toda la vida con el fin de desarrollar capacidades para el funcionamiento y la participación efectivos en la sociedad y de edificar una sociedad comprometida con el apoyo al aprendizaje para toda la vida (Reimers y Chung, 2016).

No obstante Ornelas (2013) comenta que los comienzos de la segunda década del siglo XXI, el panorama de la educación nacional se muestra desalentador: no hay planteamientos filosóficos de valía; la reforma curricular producto de la alianza por la calidad de la educación, retoma conceptos de la reforma promovida por los organismos internacionales, mas no para mejorar la educación, sino para ratificar la supremacía del SNTE. Además, las comparaciones internacionales, como el programa para la evaluación internacional de la educación (PISA) o las evaluaciones nacionales como Enlace y las del INEE indican que la calidad de la educación no avanza. Hay ciertos logros en la igualdad de oportunidades y hasta en ciertos grados de equidad, pero no ha sido posible hacer realidad la universalización de la educación básica; el financiamiento a la educación pública crece, pero se nota porque el desperdicio es mayor, y, en lugar del federalismo educativo que pregonaba el Acuerdo nacional de 1992 para la modernización de la educación básica, se ha instaurado el centralismo burocrático en la educación nacional (Ornelas, 2013).

Por todo lo anterior es que la UNESCO elaboró unos planteamientos al inicio del siglo XXI, los cuales se realizaron a partir de que el organismo solicitó que un grupo de expertos emitiese un diagnóstico sobre la situación mundial del cual se derivase la prospectiva educativa para en ese entonces, el siglo por venir, remarcó la importancia de la educación y los cambios que debía efectuar para que no quedase desfasada del

avance social. Si bien los cambios de la sociedad globalizada plantean beneficios, también es cierto que han acentuado y generado grandes problemas (Hargreaves, 2005).

Desde la perspectiva de las empresas internacionales de recursos humanos, se pide que los profesionales demuestren poseer entre otras, habilidades de comunicación interpersonal en idiomas y la capacidad de liderazgo. La tarea de formación profesional de las instituciones de educación superior, debe dirigirse a la adquisición junto con los conocimientos, de habilidades que le servirán en el ámbito de su profesión (Universia México, 2013). Es por ello que se requiere que la educación de nivel superior sea diferente y que la perspectiva sea otra ya que lo que se requiere es de estudiantes autónomos y críticos que sean capaces de encontrar soluciones por sí mismos. Es preciso, por tanto, un salto hacia una sociedad del aprendizaje donde las personas no se limiten a recibir de manera pasiva la información, sino que adquieran las capacidades necesarias para interpretar la información con criterio, compartiéndola y enriqueciéndola (Carrascosa, 2000).

Es por ello que la educación y especialmente la educación superior deben fomentar el aprendizaje autónomo, lo que se va lograr preparando a las personas para que sean capaces de anticiparse a los acontecimientos, accediendo a la información y posteriormente transformándola en conocimiento, creación e innovación. Repasando los últimos informes publicados en el ámbito de la educación superior: The NMC Horizon Report: Higher Education (2012 y 2013), EDUCAUSE; Innovating Report (2012), Open University y JRC Report (2011), European Comission, se observa que todos apuntan a una serie de tendencias presentes y futuras (Redecker et al., 2011; Johnson, Adams & Cummins, 2012; Sharples et al., 2012; Johnson et al., 2013), mismas que se pueden resumir en: aprendizaje abierto, aprendizaje a lo ancho de la vida y aprendizaje personalizado.

El informe sobre habilidades en el siglo XXI titulado “Educación para la vida y el trabajo: generar conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI”, sintetiza las pruebas

científicas de la investigación psicológica y social sobre las habilidades que han demostrado tener consecuencias a corto o largo plazo para los individuos (Pellegrino & Hilton, 2012). Dicho informe se resume en las siguientes habilidades que deben poseer los estudiantes:

1. *Competencias cognitivas*

1.1 *Procesos y estrategias cognitivas*: pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible y funciones ejecutivas.

1.2 *Conocimiento*: alfabetización o dominio de la información, incluida investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes; alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa.

1.3 *Creatividad*: Creatividad e innovación.

2. *Competencias interpersonales*

2.1 *Apertura intelectual*: Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, adaptabilidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.

2.2 *Ética y espíritu concienzudo en el campo laboral*: Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación del tipo 1 (habilidades metacognitivas, incluyendo premeditación, desempeño y crítica personal), profesionalismo/ ética, integridad, asunción de la ciudadanía (derechos y deberes), orientación hacia la carrera.

2.3 *Autoevaluación positiva*: autorregulación del tipo 2 (auto monitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal), salud física y psicológica.

3. *Competencias interpersonales*

3.1 *Trabajo en equipo y colaboración*: comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía/

toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, solución de conflictos y negociación.

3.2 *Liderazgo*: liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, auto presentación e influencia social en otros.

De alguna manera, estas competencias se han identificado como necesidades para el siglo XXI, algunas de estas no son nuevas ya que desde tiempo atrás se venían tomando en cuenta, sin embargo, lo que se puede identificar como algo nuevo del siglo XXI es el hecho de que estas habilidades se contemplen como necesarias no sólo para una élite de elegidos, sino para todos. De hecho, cada vez se difunde más la idea de que estas competencias son fundamentales para resolver los problemas actuales y poder trabajar colaborativamente, lo cual es de suma importancia en el mundo de hoy.

No obstante, Reimers y Chung (2016) mencionan que en el actual contexto se pueden percibir dos carencias importantes en la manera como los sistemas educativos crean oportunidades para que los estudiantes aprendan lo que necesitan a fin de ser autores de propia vida. Dichas carencias son:

- a. Los programas de educación magisterial y los programas de preparación de liderazgo educativo no sólo se basan en teorías del pasado, sino que también se imparten de modo obsoleto, como la instrucción memorística basada en la repetición.
- b. No existe una teoría unificada que permita percibir la manera en que varias de las competencias en el siglo XXI están relacionadas entre sí, de tal manera que sirva para el diseño de un currículo y una pedagogía que promueva el progreso.

En el nuevo siglo se debe de encarar la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias clave que les permitan aprender habilidades más allá de lo básico, como son las competencias digitales, cívicas, autoconocimiento e interpersonales. Uno de los principales retos de la universitaria será asumir la transición y la realidad presentes en todas y cada una de sus actividades: flexibilidad y disposición para facilitar el cambio.

CAPÍTULO 2. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Este capítulo tiene la intención de dar a conocer lo que implican los procesos de aprendizaje y para ello se requiere que se puntualicen las teorías, los tipos y las estrategias de aprendizaje que son la base para que se lleve a cabo dicho proceso. Es por esa razón que se comenzara por hablar de las teorías de aprendizaje.

2.1 Teorías del Aprendizaje.

En los últimos años se han propuesto diversas teorías sobre el aprendizaje y se ha puesto mucho énfasis en su estudio porque se trata de explicar los procesos internos cuando se aprende, es por ello que con el fin de distinguir y comparar las distintas teorías se describirán someramente y se pondrá énfasis en las implicaciones educativas de cada una de ellas.

Dichas teorías tienen características muy particulares y en cada una de ellas se emplean ciertos conceptos que ayudan a que el aprendizaje se adquiera. A continuación en la tabla 4, se resumen tales teorías que permite tener un panorama más amplio de ellas, posteriormente se analizarán a fondo.

Tabla 4. Teorías del aprendizaje

	Conductismo	Procesamiento de la información	Cognoscitiva social	Constructivista
Se enfoca	Análisis sistemático de los antecedentes y las consecuencias de la conducta.	Explica cómo la atención, la percepción, la representación y el conocimiento afectan la memoria y la resolución de problemas.	Los efectos de la interacción entre la conducta, el ambiente y las características personales en el aprendizaje y la motivación.	El papel que tienen las personas con mayores conocimientos, la cultura y la historia en el aprendizaje y el desarrollo. Cambios cualitativos en el pensamiento en el desarrollo cognoscitivo.
En el individuo	Reforzamiento, castigo, condicionamiento.	Percepción, memoria de trabajo, memoria a largo plazo.	Interacciones triádicas recíprocas, moldeamiento, autoeficacia.	Herramientas culturales, zona de desarrollo próximo. Operaciones concretas y formales.

Fuente: elaboración propia a partir de Schunk ,2012 y Woolfolk, 2010.

Se puede apreciar que casi todas las teorías del aprendizaje están estrechamente relacionadas con las teorías psicológicas. Las principales teorías del aprendizaje que se han aplicado a lo largo del tiempo son: conductismo, el procesamiento de la información, la cognoscitiva social y constructivista, estas teorías fueron empleadas en la adquisición del aprendizaje del individuo.

No obstante, Sarmiento-Santana (2007) hace una distinción entre las teorías: conductista, cognoscitiva y constructivista que permite tener un panorama más amplio de las implicaciones del estudiante en su proceso de aprendizaje, dichas diferencias se presentan a continuación en la tabla 5:

Tabla 5. Diferencias Teóricas			
Aspectos diferenciales	Conductista	Cognoscitiva	Constructivista
Supuestos teóricos	Modelo E-R y reflejos condicionados	Modelos de procesamiento de la información	Teoría constructivista del conocimiento
Conocimiento	Respuesta pasiva y automática a estímulos externos	Representaciones simbólicas en la mente del aprendiz	Construcción individual por interacciones entre el sujeto y objeto
Aprendizaje por	Asociación	Transmisión	Reestructuración
Construcción del aprendizaje	La experiencia produce errores en la comprensión de la realidad	El alumno necesita muchas experiencias	A través de la experiencia
Contenidos de aprendizaje	Pre especificados	Pre especificados	Rechazan la preespecificación

Elaborado por Sarmiento-Santana, (2007). Diferencias teóricas entre el conductismo, cognitivismo y constructivismo.

Escamilla de los Santos (2000) menciona que las teorías de aprendizaje las aplican los profesores estén conscientes de ello o no, ya que cada profesor adopta una o varias teorías para enseñar a sus alumnos, las cuales corresponden a las que él conoció cuando fue estudiante. Estas son sus teorías implícitas, pero con el tiempo y un interés personal por prepararse pedagógicamente, los docentes puede integrar las diversas teorías, ayudado por sus experiencias positivas y negativas en la práctica educativa y por las estrategias que se encuentren en boga.

A partir de lo anterior se puede concluir que las teorías del aprendizaje están presentes en los programas y planes educativos que no pueden faltar ya que son parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No sólo forman parte de la realidad a conocer, sino que se les concibe como instrumento para construir nuevas realidades.

2.2 Tipos de Aprendizaje.

Anteriormente se revisaron las teorías del aprendizaje que se han empleado a lo largo del tiempo para la transmisión del conocimiento, pero es de suma importancia conocer cuáles son los tipos de aprendizaje que emplean los alumnos lo que les permite adquirir el conocimiento. Dichos tipos de aprendizaje son los siguientes:

- **Aprendizaje repetitivo:** se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.
- **Aprendizaje receptivo:** en este tipo de aprendizaje el sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- **Aprendizaje significativo:** es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
- **Aprendizaje observacional:** tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
- **Aprendizaje latente:** aprendizaje en el que se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

-
-
- **Aprendizaje cooperativo:** es aquel que requiere la ayuda o colaboración de otro individuo que le permita al sujeto regular, estructurar, motivar y controlar lo que desea aprender.
 - **Aprendizaje colaborativo:** los estudiantes trabajen juntos para aprender y sean responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del propio.
 - **Aprendizaje autónomo:** proceso que permite al sujeto ser autor de su conocimiento, a partir de sus elecciones.
 - **Aprendizaje autorregulado:** consiste básicamente en formularse metas concretas, planificar, monitorear y evaluar dichas metas planteadas en un inicio.

Para fines de la investigación se pondrá énfasis en el aprendizaje colaborativo, autónomo y autorregulado, porque son la base para que el estudiante se vuelva activo de su conocimiento.

2.2.1 Aprendizaje Colaborativo.

El ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida es social y alcanza su plenitud cuando interactúa con otros, así mismo el conocimiento es visto como un constructo social, por lo tanto, el proceso educativo se facilita gracias a la interacción social en un entorno que proporciona la interacción, la evaluación y cooperación entre iguales. Del mismo modo ocurre con el aprendizaje, éste se desarrolla en su mejor forma a través de la colaboración con otros, por lo cual resulta importante comprender que significa aprendizaje colaborativo y cómo lo han definido algunos autores.

De acuerdo con Iborra e Izquierdo (2010) el aprendizaje colaborativo es aquel en que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe, una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad

de las acciones y decisiones. Cada miembro del equipo es responsable total de su propio aprendizaje y, a la vez, de los demás miembros del equipo.

Para autores como Díaz-Barriga Arceo y Hernández-Rojas (2010) el aprendizaje colaborativo se genera, cuando los estudiantes como miembros de un grupo poseen objetivos comunes de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello, existe división de tareas y comparten grados de responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad.

Desde la perspectiva de Guitert y Giménez (2000) es un proceso en que el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

Por su parte, para Gros (2000) es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

Conviene subrayar que, en un escenario colaborativo, los estudiantes intercambian sus ideas para coordinarse en la consecución de unos objetivos compartidos. Cuando surgen contratiempos en el trabajo, lo importante es la comunicación que conduce al aprendizaje.

Por lo anterior se puede decir que el aprendizaje colaborativo se basa en que el saber se genera socialmente, a través del consenso del conocimiento de los miembros del grupo, para esto las personas dialogan entre sí, llegando a un acuerdo sobre el tema (Barkley, Cross y Major, 2007). La interacción social resulta ser el medio que está a la base para la construcción del conocimiento, centrando la mayor parte de la responsabilidad de aprender en los alumnos, quienes deben conceptualizar, organizar

y poner a prueba ideas, en un proceso continuo de evaluación y reconsideración de éstas, bajo la asistencia del profesor, quien facilita la instancia para que se dé el proceso de aprendizaje (Paz Dennen, 2000, Biesenbach-Lucas, 2004, citados en Cenich, 2009).

Sin embargo, para Salinas (2000) el aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. De igual manera Duran (2006) menciona que una colaboración efectiva involucra un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas y cultivadas por los estudiantes. Por lo tanto, para lograrla es preciso conocer cuáles de estas habilidades poseen los alumnos intervinientes en una comunidad de aprendizaje y cuáles son aquellas de las cuales carecen, como una forma de personalizar las experiencias de aprendizaje en ambientes colaborativos.

Por otro lado, Tinzmann et al. (1990, En McInerney & Roberts, 2004) plantean cuatro características típicas de la colaboración:

- Compartir conocimiento entre profesores y estudiantes: Compartir conocimiento es en muchas formas, la característica de la clase tradicional, donde el profesor es el que entrega información, pero también incorpora aportes de los estudiantes, donde el estudiante comparte experiencias o conocimiento.
- Autoridad compartida entre profesores y estudiantes: Los objetivos en relación al tema a tratar, son establecidos en conjunto, entre el profesor y los alumnos, de esta forma, los alumnos pueden elegir la forma de lograr estos objetivos.
- Profesores como mediadores: Los profesores incentivan a los estudiantes a “aprender a aprender”, siendo este uno de los aspectos más importantes del aprendizaje colaborativo.
- Grupo heterogéneo de estudiantes: Esta característica enseña a todos los estudiantes a respetar y apreciar la contribución hecha por todos los miembros de la clase, sin importar el contenido.

Resulta de gran relevancia entender las características de los estudiantes que están comprometidos en el proceso de aprendizaje, porque en definitiva estas particularidades conectan el aprendizaje autónomo con el colaborativo. Por lo cual es importante conocer los rasgos que tienen estos individuos dichos atributos son:

- Responsabilidad por el aprendizaje.
- Motivación por el aprendizaje.
- Colaboración.
- Estratégicos.

Los aspectos que están presentes en este tipo de aprendizaje son: la contribución, la responsabilidad, la comunicación y la autoevaluación. Dentro de este contexto, el trabajo colaborativo se contrapone al trabajo individualista y competitivo, ya que se basa en el aporte, con que cada uno de los sujetos, organizados en pequeños grupos, pueden participar en el desarrollo de un proceso y en relación con los propósitos educativos (Casillas, 2013).

Como resultado se entiende que el aprendizaje colaborativo comparte la idea de que los estudiantes trabajen juntos para aprender y sean responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del propio. Todo esto trae consigo una modificación en los roles de los profesores y alumnos. Esta evolución también afecta al sistema educativo, debido a que se requiere, que se capaciten a los actores participantes del cambio. Es importante tener en cuenta que las herramientas colaborativas deben enfatizar aspectos como el razonamiento y el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.

En el campo educativo se requiere que los estudiantes participen de forma colaborativa donde sean capaces de argumentar sus ideas, defender sus posturas, sean capaces de justificar determinadas situaciones y construyan sus conocimientos. Es por todo esto, que el aprendizaje colaborativo tiene gran impacto en el aprendizaje autónomo porque ambos buscan la pro actividad del individuo; el fomento de la responsabilidad

individual que requiere el aprendizaje colaborativo depende en gran medida de la autonomía y autorregulación que conseguirán los estudiantes.

Por último, es importante distinguir entre aprendizaje cooperativo y colaborativo porque han sido utilizados indistintamente, ya que la línea divisora es muy sutil entre ellos, pero lo que se debe de entender es que son complementarios. El aprendizaje cooperativo crea una estructura general de trabajo donde cada uno de los miembros es responsable solo de una tarea en específico, con la finalidad de optimizar la organización; sin embargo, en el aprendizaje colaborativo se cuida la construcción colectiva del saber y el desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros. La noción de colaborar para aprender en la educación tiene un significado más amplio, que puede incluir la cooperación.

2.2.2 Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo a lo largo del tiempo ha tomado un lugar representativo en la práctica pedagógica. En la actualidad, su uso se considera como un proceso de gran relevancia en la educación superior, por lo anterior resulta importante para la investigación analizar el concepto que algunos autores le han dado. Para ello es necesario profundizar en las nociones generales que se tienen acerca de éste como parte fundamental del aprendizaje.

Para autores como Moreno y Martínez (2007) el aprendizaje autónomo sería aquel que es conseguido por el individuo sin la ayuda de otros. Sin embargo, se debe reconocer que la intervención de otras personas es muy importante en la construcción del conocimiento, ya que es a través de la interacción y el intercambio de puntos de vista como se refuerza el aprendizaje.

Otras investigaciones brindan la conceptualización de diversos autores en cuanto al uso de aprendizaje autónomo, por ejemplo, para Manrique-Villavicencio (2004) el

aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de manera consciente e intencionada, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser la principal meta a lograr de la educación, promoviendo la filosofía de aprender a aprender.

Por su parte, Moreno-Martínez (2011) manifiesta que el aprendizaje autónomo es aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que lo conduzcan a regular su propio aprendizaje en función de una meta determinada y un contexto o condiciones específicas. Del mismo modo, Chica-Cañas (2010) menciona que el aprendizaje autónomo promueve una autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, desarrollando ámbitos de actuación que apropian estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior. Por consiguiente, el aprendizaje autónomo requiere de una autorregulación que evalúe el aprendizaje intelectual y social como medio de planificación, de control y de planes de mejoramiento a favor de estrategias de aprendizaje que promuevan una reflexión consciente del proceso de aprender a aprender.

En un contexto similar para Porras-Velásquez (2010) el aprendizaje autónomo es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica, de manera independiente, lo que ha aprendido, es decir, cuando es capaz de generar conocimiento a partir de tomar decisiones con sentido crítico y teniendo muchos puntos de vista, lo que lo llevará a alcanzar un mayor desarrollo intelectual.

Todas las perspectivas referidas al aprendizaje autónomo coinciden en señalarlo como la facultad que tiene el ser humano para actuar en cualquier contexto donde se desempeñe, tomando decisiones y generando estrategias integrales basadas en el

conocimiento, experiencias y herramientas adquiridas tanto personalmente como en los casos en que existió interacción con otros individuos.

Se puede concluir a partir de los conceptos revisados anteriormente que el aprendizaje autónomo es un aprendizaje estratégico en el que la persona toma decisiones clave sobre su propio aprendizaje: auto dirigiéndolo en función de sus necesidades, metas o propósitos; autorregulándolo a manera de seleccionar alternativas, acciones y tiempos; y autoevaluándolo, de acuerdo a los recursos y escenarios de los que dispone, así como a las exigencias y condiciones del contexto en que se desenvuelve.

Pero para lograr el aprendizaje autónomo se requiere de ciertos elementos, tal como lo señalan Palacio-Gómez, Mancera-Guzmán, Guasca-Velásquez, Cruz y Parra-Piñeros (2006), dichos elementos son:

- Dejar que el estudiante sea creativo, que explore por sí mismo y que encuentre el mayor número de apoyos.
- Mantener bajo control el desorden.
- Reconocer los niveles de competencias que tienen los estudiantes, sus habilidades y talentos.
- Examinar el desempeño de los estudiantes en las asignaturas o en su comportamiento, dará buenas pistas sobre sus capacidades.
- El material usado para el trabajo debe ser motivante, que sorprenda, que dé “ansiedad” por explorarlo y que genere conocimiento.
- Actividades lúdicas son muy útiles pues rompen el esquema rígido del rigor intelectual, invitan a la participación activa.
- El tema se dé a conocer con anterioridad para que los participantes se preparen con tiempo y así sus aportes sean más valiosos.

Cuando el estudiante universitario ha desarrollado la facultad de la autonomía se convierte en un sujeto con mucha claridad respecto a las metas que espera alcanzar; establece una meta, asume el tiempo como un recurso fundamental, se integra,

socializa y asume la formación de manera permanente.

Por esta razón, se puede concluir a partir de los conceptos revisados que el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender de forma consciente e intencionada al hacer uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseada. Este aprendizaje adquirido de manera individual se debe poner en práctica cuando se empieza a trabajar en equipo llevando a la práctica todo lo aprendido.

La conceptualización de aprendizaje autónomo de manera implícita brinda herramientas a los estudiantes universitarios para poder realizar un breve diagnóstico de cómo se lleva a cabo el uso apropiado del mismo proceso para enriquecer su formación como personas y el aprovechamiento de la disciplina que estudian. El aprendizaje autónomo ocupa un lugar privilegiado en los estudiantes universitarios como una serie de pasos, en los que intervienen diversos factores en dicho proceso, los cuales son necesarios conocer y comprender para fortalecer el aprendizaje autónomo y lograr los objetivos.

Es por esto que para la construcción de los conceptos es necesario tener en cuenta el entorno en donde el sujeto desarrolla sus actividades, particularmente en el caso del estudiante y la universidad donde se desenvuelve para determinar:

1. Las estrategias que mejor le favorezcan en su desarrollo.
2. Los factores que pueden afectar en el proceso del aprendizaje autónomo.
3. Cuál de los conceptos se empareja a la situación del individuo.

La búsqueda real de un aprendizaje autónomo no solo implica una participación protagónica por parte del estudiante en su proceso de aprender, si no que requiere además la participación del profesor ejecutando un rol incentivador y de guía, que estimule al estudiante a abandonar su cómodo papel de receptor para convertirse en planificador, director y constructor en su desarrollo intelectual, formando un estudiante

que sea capaz de autoevaluar su desempeño y sus actividades, tanto de aprendizaje como en la realización de trabajos.

2.2.3 La autorregulación

El concepto de autorregulación fue introducido en 1971 por Bandura en su “Teoría del aprendizaje social”; Bandura la consideró como resultado del proceso de socialización en cada individuo. El sujeto aprende a ejecutar una serie de conductas que observa en otros por medio un proceso que se llama modelado. Al principio, estas conductas aprendidas se refuerzan mediante consecuencias externas (por condicionamiento operante). Más adelante, este refuerzo deja de ser necesario y el sujeto es capaz de ejecutar esas conductas sin que exista un modelo o un refuerzo; es decir, el sujeto es regulado externamente en una primera fase y, poco a poco, internaliza esta regulación para, finalmente, ser capaz de regularse por sí mismo.

Es por ello que Bandura brinda un panorama más amplio de la autorregulación como se muestra en la tabla 6 donde explica a detalle cómo es que se dan las condiciones de aprendizaje, las dimensiones, las condiciones del estudiante, los atributos que este posee y como se dan los subprocesos de la autorregulación.

Tabla 6. La autorregulación				
Condiciones del aprendizaje	Dimensiones del aprendizaje	Condiciones del estudiante	Atributos de autorregulación	Subprocesos de autorregulación
Porqué	Motivo	Elegir participar	Auto motivado	Autoeficacia y metas personales
Cómo	Método	Elegir el método	Planeando o automatizando	Uso de estrategias, o desempeño rutinario
Cuándo	Tiempo	Elegir el límite de tiempo	Oportuno y eficaz	Manejo del tiempo

Qué	Conducta	Elegir la conducta resultante	Consciente del desempeño	Observaciones, juicios y reacciones personales
Dónde	Medio físico	Elegir el entorno	Sensible al entorno e ingenioso	Estructuración del ambiente
Con quien	Social	Elegir compañero, modelo o maestro	Sensible al medio social e ingenioso	Búsqueda selectiva de ayuda

Elaborado por Zimmerman, 1994. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education.

En el contexto del aprendizaje, la autorregulación consiste básicamente en formularse metas concretas, planificar actividades para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución de tales actividades, evaluarse continuamente de acuerdo con las metas y criterios fijados y, finalmente, valorar el producto del proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva Schunk (2012) la autorregulación es un proceso cíclico porque esos factores por lo general cambian durante el aprendizaje y deben ser supervisados. Dicha supervisión da lugar a cambios en las estrategias, las cogniciones, los afectos y las conductas de un aprendiz.

Por otro lado, López (2008) comenta que la autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta. La mayoría de las definiciones de aprendizaje autorregulado destacan la importancia de la autonomía, el autocontrol y la autodirección, lo que implica al sujeto como un ser activo o auto generador de procesos y conductas en tres dimensiones que son: cognitiva, motivacional y conductual.

2.2.4 Modelos de autorregulación.

Los modelos de autorregulación permiten establecer objetivos principales del aprendizaje, tratan de conocer, controlar y regular las cogniciones de los estudiantes,

motivaciones y comportamientos para alcanzar los objetivos propuestos al inicio y durante el proceso, es por ello, que se tienen que investigar una serie de teorías y modelos que expliquen la autorregulación.

Dicho lo anterior, se toma como referente a Torre (2007) quien realizó un análisis de las distintas perspectivas teóricas de la autorregulación humana y académica (desde la conductista-operante, la fenomenológica, la vygotskiana, la cognitivo-constructivista y social-cognitiva) y elaboró una visión de los distintos modelos explicativos, destacando como elementos teóricos comunes a diversos modelos los siguientes:

- Importancia del lenguaje interior como mediador de la conducta autorregulada. Por medio de esta capacidad de simbolización se posibilita decirse a sí mismo lo que pretende, lo que le ha pasado y lo que no le ha pasado.
- Importancia de la observación de la conducta, de los pensamientos y de los sentimientos propios.
- Importancia de la retroalimentación mutua entre los factores relativos a la persona y los factores relativos al contexto. Ambos tipos de factores se interrelacionan de manera dinámica y continua.

Los modelos de aprendizaje autorregulado ofrecen una perspectiva a los estudiantes para que aprendan proactivamente y estratégicamente, lo que es opuesto a como han aprendido hasta el momento en su aula.

Por otro lado, Wolters & Taylor (2012, p. 64) mencionan que los estudiantes autorregulados trabajan duro en la clase y trabajan duro cuando se estudia o haciendo tarea. Ellos eligen estrategias que funcionan aprendizaje, y seguir utilizando incluso cuando la situación es difícil. Son capaces de adaptar o cambiar las estrategias cuando no están trabajando. Los aspectos negativos de aprendizaje autorregulado implicar pesimismo defensivo y colocación de obstáculos, los cuales son considerados en lapsos la autorregulación.

Para que el estudiante alcance la autorregulación requiere que posea conocimientos sólidos que incluyan las demandas de la tarea, las estrategias necesarias que lo ayuden a concluir la tarea encomendada y por supuesto las cualidades personales que son un factor determinante para que se de este proceso.

Este trabajo se centró en el análisis de los modelos de autorregulación de Zimmerman y Pintrich, porque hoy en día resulta importante tener una visión de conjunto derivada de dichos modelos, Hay que mencionar, además la importancia de considerar a la autorregulación como un conjunto multidimensional en el que intervienen distintos procesos como: cognitivos-metacognitivos, emocionales-motivacionales a conductuales y ambientales.

2.2.4.1 El modelo de autorregulación de B. Zimmerman.

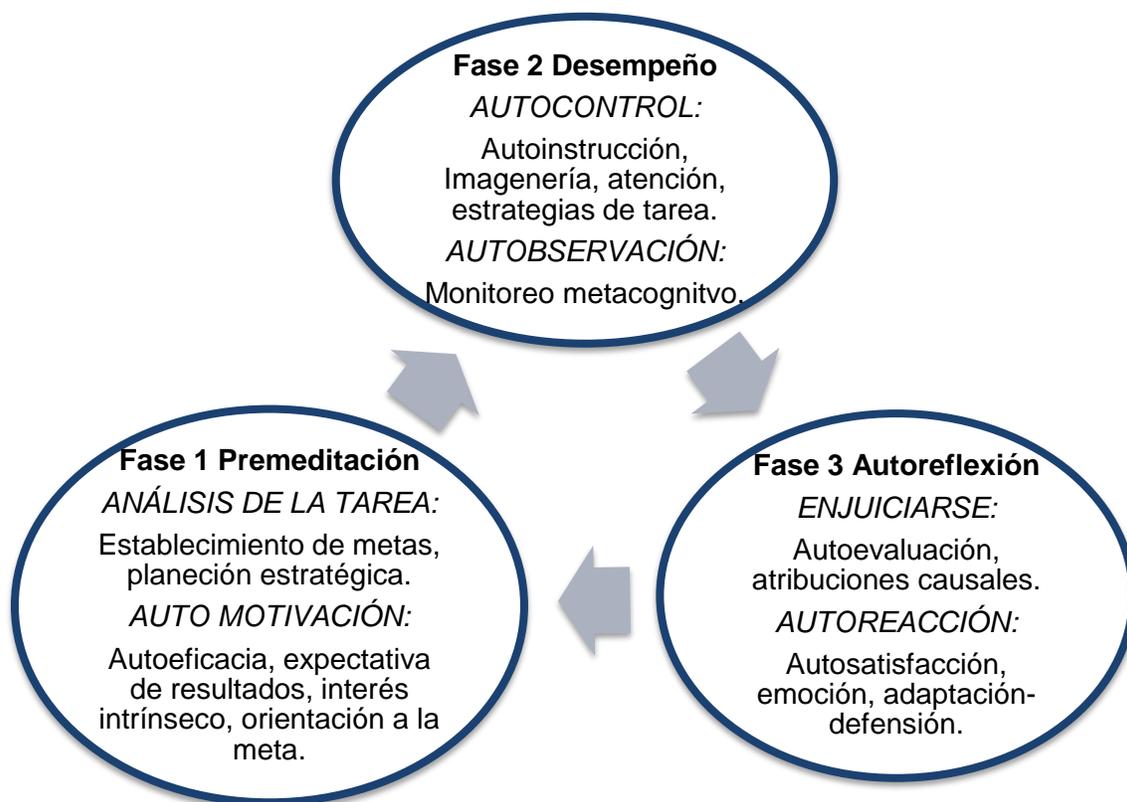
El modelo de Zimmerman permite comprender y organizar la estructura de los procesos de autorregulación, así como la relación entre las estrategias y los procesos utilizados con las creencias motivacionales, es por ello que Zimmerman desarrolló un modelo cíclico de autorregulación, que indica que los estudiantes autorregulados son aprendices activos que se implican en varios procesos autorregulatorios, a través de una serie de estrategias y regulación de creencias automotivacionales.

Zimmerman, (2008) describe a la autorregulación como cíclica porque la retroalimentación de la ejecución prioritaria es usada para hacer ajustes durante el curso del aprendizaje. Tales ajustes son necesarios porque los factores personales, conductuales y ambientales que están cambiando constantemente durante el curso del aprendizaje; y éstos deben ser monitoreados usando orientaciones de retroalimentación: la *autorregulación conductual*, que involucra una auto observación y ajustes estratégicos en el proceso de ejecución, tales como el método de aprendizaje; la *autorregulación ambiental*, que se refiere a la observación y ajustes a las condiciones ambientales o éxitos; y finalmente, la *autorregulación personal*, que involucra el

automonitoreo, el ajuste cognitivo y el estado afectivo. Esta retroalimentación trídica influye en la efectividad de sus estrategias de ajuste y en la naturaleza de sus creencias.

Después de entender lo que es la autorregulación y todo lo que implica, Zimmerman se planteó un modelo que debe estar compuesto por fases. Las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y los componentes asociados según el modelo de Zimmerman (citado por de Kitsantas & Zimmerman, 2006) se muestra en la figura 1 a continuación:

Figura 1. Modelo de Zimmerman



Al revisar la figura 1 del modelo de Zimmerman, cada fase cuenta con ciertas características que deben presentar los alumnos que autorregulan su aprendizaje, las cuales son las siguientes:

- En la fase 1 de premeditación: los alumnos deben plantearse objetivos

específicos, metas de aprendizaje, contar con alta autoeficacia y un interés intrínseco. Así mismo, el alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica.

- En la fase 2 de desempeño: los alumnos deben contar con un plan de trabajo centrado, en el que constantemente se siga un autocontrol de las tareas, hacer uso de las estrategias y una automonitorización. Hay que mencionar, además que esta fase es en la que el individuo realiza la actividad.
- En la fase 3 de autoreflexión: los alumnos deben realizar una autoevaluación de tareas, atribuciones sobre las estrategias y autorreacciones positivas y adaptativas. Por otra parte, el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos.

González-Fernández, (2001) brinda una síntesis muy interesante de este modelo trifásico, ya que lo constituye como un modelo cíclico según el cual las conclusiones derivadas de la última fase (autorreflexión) constituirían los cimientos o el punto de partida de una nueva fase de preparación.

Este modelo, tiene una naturaleza cíclica e influye sobre la fase previa y los esfuerzos posteriores conducentes al aprendizaje, completando así, el ciclo autorregulatorio. La perspectiva cíclica propia de este modelo, implica que, al completar el ciclo del proceso de autorregulación, las reacciones emocionales favorables influyan en la fase previa, promoviendo creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante.

2.2.4.2 El modelo de autorregulación de P. Pintrich.

En el modelo propuesto por Pintrich a diferencia del modelo de Zimmerman, la autorregulación del comportamiento además de procesos de auto-observación implica el manejo y planificación del tiempo, el control del esfuerzo y la búsqueda de ayuda.

Pintrich reúne sus análisis e investigación sobre los elementos motivacionales, cognitivos y contextuales, como soporte que le permite centrarse en el uso de estrategias y los procesos de autorregulación como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Modelo de Pintrich

FASE	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/ AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. Preparación/ Planificación	·Establecimiento de metas. ·Activación del conocimiento previo. ·Activación del conocimiento meta-cognitivo.	·Adopción de metas. ·Juicios de autoeficacia. ·Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. ·Activación del interés personal. ·Afectos (emociones).	Planificación del tiempo y del esfuerzo.	· Percepción de la tarea. · Percepción del contexto
2. Auto-Observación (Self-monitoring)	Conciencia y auto-observación de la cognición.	Conciencia y auto-observación de la motivación y del afecto	Conciencias y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.	Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto.
3. Control-Regulación	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda.	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
4.Evaluación	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea Evaluación del contexto

Fuente: Modelo de Pintrich, 2000; citado en Torrano y González, 2004, p. 5

Como puede observarse en la tabla 7, cada fase se caracteriza por lo siguiente:

- La primera fase, considerada preparación/planificación, trae principalmente el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto donde se ubica.
- La segunda fase, auto-observación, que implica en primer lugar la conciencia

metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos o los cambios que van ocurriendo en las diferentes áreas.

- La tercera fase, control-regulación, principalmente sobre los aspectos que están siendo monitorizados. Este control adopta diferentes formas dependiendo del área, no obstante, se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como el cambio de la conducta y la intervención del contexto.
- La cuarta fase, evaluación, se valora el proceso desde las distintas áreas, centrando la evaluación desde la reflexión y la evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacciones emocionales y conductuales.

Pintrich (2000) se distingue por haber logrado explicar la vinculación que existe entre los factores cognitivos y afectivo motivacionales que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje, otorgando un lugar preponderante a la influencia del contexto social en el que éste se desarrolla.

Este modelo comprende los diversos factores que intervienen en el aprendizaje autorregulado, que, al incluir el ambiente como un área sujeta a la regulación, se diferencia claramente de los demás modelos que existen sobre la autorregulación.

García-Martín (2012) hace una diferencia entre el modelo de Pintrich y los otros modelos al sostener que las cuatro fases representan una secuencia general que el alumno ejecutan a medida que realiza la tarea, pero que esta secuencia no implica un orden jerárquico lineal de manera que una fases sean necesariamente previas o posteriores a las otras, si no que dichas fases pueden estar dándose de forma relativamente simultánea, de manera interactiva.

Pintrich (2004) considera que para obtener un buen rendimiento académico los elementos cognitivos son insuficientes considerados en forma individual, ya que pueden ser modificados por factores motivacionales y afectivos. Entre los elementos

cognitivos se describen:

- Las estrategias metacognitivas, como la planificación, el seguimiento y la modificación de la cognición.
- La gestión del tiempo y el control del esfuerzo o estrategias de administración de recursos, se refieren al esfuerzo que se realiza frente a una tarea académica, a la administración del tiempo necesario para estudiar, al control del ambiente y a la búsqueda de ayuda de otras personas consideradas como expertas.
- Las estrategias cognitivas que se seleccionan en el momento de estudiar, entre las que se distinguen el desempeño académico, las estrategias de ensayo, de elaboración y de organización.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Este capítulo tiene la intención de dar a conocer las estrategias de aprendizaje y los procesos relacionados con ellas y por tal motivo se requiere puntualizar algunas nociones relevantes al respecto. Se comenzará por hablar de la definición de estrategias de aprendizaje y posteriormente se describirán las estrategias de: ensayo, elaboración, organización, metacognitivas, autorregulación y evaluación de los aprendizajes, que son las que permiten el desarrollo del aprendizaje.

3.1 Nociones generales de estrategias de aprendizaje

Al realizar una revisión de las definiciones sobre estrategias de aprendizaje se encontró una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad que existe al momento de delimitar este concepto, por lo cual, se presentaran algunas definiciones que han dado algunos autores, para de esta forma encontrar las coincidencias y las discrepancias que existan entre ellos y la noción que tienen de dicho término.

Para Beltrán (2002) las estrategias de aprendizaje tienen la función de facilitar los procesos de aprendizaje, y para ello se sirven de tácticas o técnicas específicas de estudio. Para este autor, un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades.

Zimmerman (2008) define a las estrategias de aprendizaje como los métodos que los estudiantes utilizan para adquirir información. Lo que indica que los estudiantes con mejor desempeño usan más estrategias de aprendizaje que los de bajo desempeño.

Del mismo modo, Schunk (2012) menciona que la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que

utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando se hace referencia a este concepto no sólo se está contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que se va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

La utilización deliberada de estas estrategias no solo permite al sujeto construir conocimiento de forma significativa, sino que conlleva un autoconocimiento respecto de las formas individuales más eficaces para utilizar o aplicar lo aprendido. También es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos. En la figura 2 se visualizan algunas de las relaciones entre los componentes que se encuentran involucrados en el uso de las estrategias de aprendizaje.

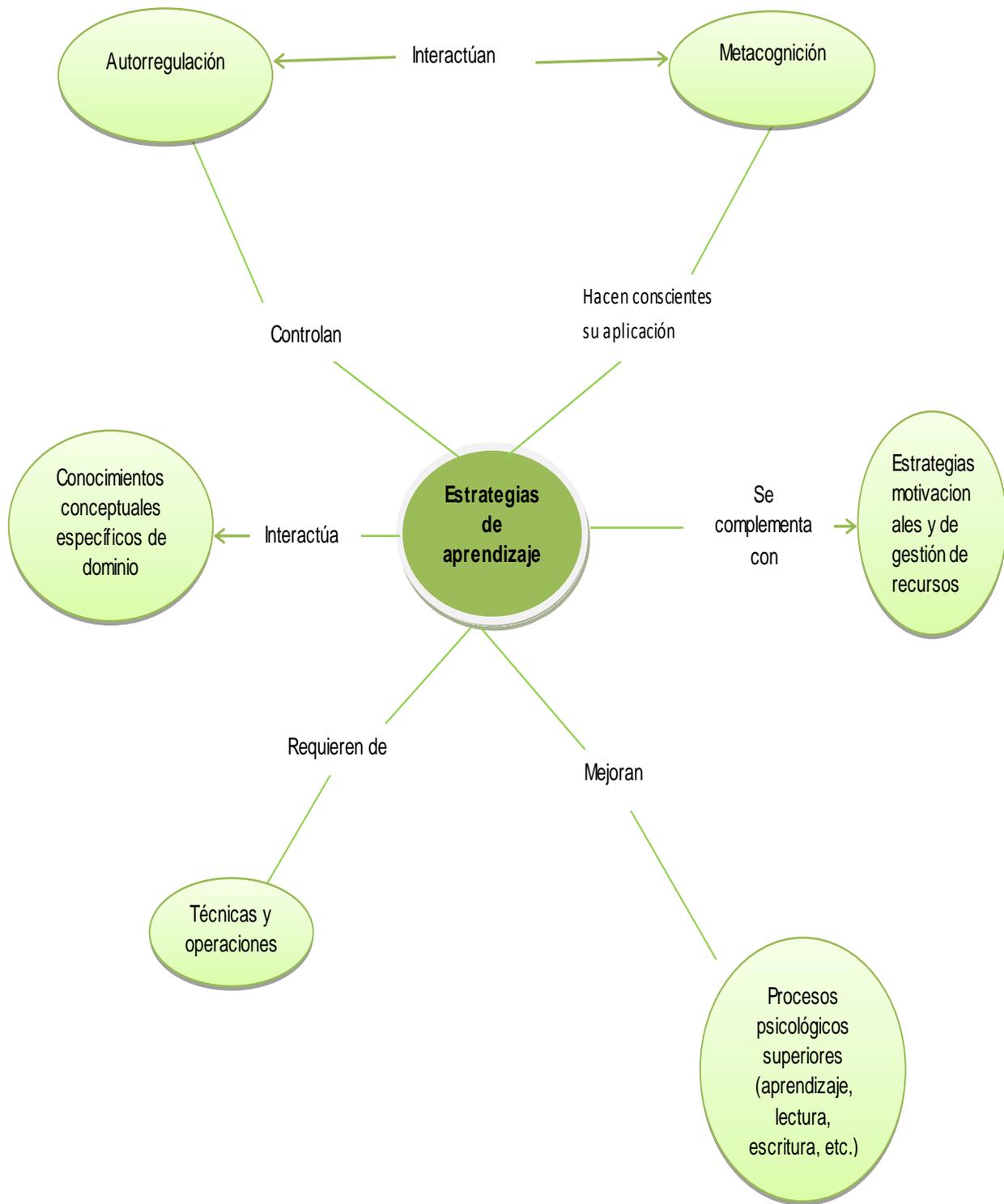


Figura 2. Mapa conceptual de estrategias de aprendizaje y procesos relacionados (Pozo, 1996 citado en Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010).

Se concluye que una estrategia no sólo consiste en actividades que ayuden al alumno a la hora de adquirir, almacenar, conseguir y utilizar información, se trata de acciones específicas que emprende el alumno para hacer el proceso de aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autodirigido, efectivo y más transferible a situaciones nuevas.

3.2 Estrategias de ensayo.

Las estrategias de ensayo o de recirculación de la información se consideran como el inicio del aprendizaje; las puede utilizar cualquier persona que quiere aprender algo al pie de la letra, y consisten en repetir una y otra vez, de forma circular, la información de un trabajo hasta lograr una asociación, para luego integrarla en la memoria a largo plazo, de esta forma la nueva información servirá de base para el procesamiento de los nuevos conocimientos integrándolos con los anteriores. De acuerdo con la definición anterior se puede decir que las estrategias de ensayo son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos ya sea repitiéndolos en voz alta, copiándolos o centrándose en partes claves de él.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) en las estrategias de ensayo, los estudiantes combinan los diferentes tipos de éstas, subrayan las palabras e ideas principales, a veces repitiendo en voz alta; copian los contenidos de los temas a estudiar. De hecho, muy pocos estudiantes no las utilizan.

Por su parte, León-Urquijo, Ospina-Marulanda y Ruiz-Lozano (2012) menciona que las estrategias de ensayo permiten que los estudiantes memoricen, establezcan relaciones y recuerden los datos de acuerdo con las diferentes formas de registrar u obtener la información que deben aprender.

3.3 Estrategias de elaboración.

Las estrategias de elaboración tratan de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Según Monereo (1990) las estrategias de elaboración incluirían aquellas técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos por el sujeto y los nuevos contenidos. En el seno de este grupo se situarían la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas, los mapas conceptuales, etc. Aquí el nivel de control cognitivo aún sería bajo.

Para Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) las estrategias de elaboración permiten integrar y relacionar la nueva información a los conocimientos previos que tienen los estudiantes; pueden ser simples o complejas, de acuerdo al nivel de profundidad con que se instauren los nuevos conocimientos. Del mismo modo se puede establecer la correspondencia para integrar la elaboración visual de las imágenes simples y complejas con verbales semánticas, lo que implica que se pueda realizar el parafraseo o inferir algo.

Así mismo, León-Urquijo, Risco del Valle, y Alarcón-Salvo (2014) mencionan que una adecuada estrategia de elaboración permite abreviar el tema de forma precisa y ordenada; contiene las ideas más importantes y necesarias, escritas y relacionadas entre sí por vínculos que muestran apropiadamente las relaciones de dependencia o de independencia que mantienen entre ellas. Esto permite que los nuevos conocimientos adquiridos puedan ser empleados en otros contextos, e incluso transformarlos cuando requieran.

Por su parte, Enríquez-Villota, Fajardo-Escobar y Garzón-Velásquez (2015) definen a las estrategias de elaboración como una operación que puede separarse en tareas simples y complejas. Las tareas básicas incluyen el aprendizaje de pares asociados (aprender el vocabulario de un idioma extranjero), el aprendizaje de una lista serial (la

recitación del alfabeto), el aprendizaje de recuerdo libre (aprender a nombrar las partes del cerebro). Las tareas complejas implican la presencia de una red compleja en el estudio. Justamente, este es el caso del aprendizaje de una lección de texto, ya que implica actividades tales como parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas y contestar preguntas.

3.4 Estrategias de organización.

Las estrategias de organización intentan combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo.

Para Monereo (1990) las estrategias de organización estarían formadas por el dominio de sistemas de agrupamiento, ordenación y categorización de datos, que permitirían obtener una representación fidedigna de la estructura de la información objeto de enseñanza-aprendizaje. A este grupo pertenecen las competencias relativas al orden temporal, espacial o procedimental de eventos, a la identificación de la estructura textual de un escrito expositivo, narrativo o a la representación precisa de un tema según el tipo de contenidos que incorpore conceptos: redes semánticas; principios: modelos; procedimientos: diagramas de decisión; actitudes/valores: jerarquías. El control cognitivo es superior.

No constituyen sólo una herramienta para organizar actividades de aprendizaje, sino también un medio que facilita o inhibe el aprendizaje. Por ello, resulta de suma importancia la participación en la toma de decisiones, la libertad de expresión, la disponibilidad de información, la responsabilidad mutua en la definición de metas, planificación y evaluación.

De Miguel (2006) menciona que a la hora de organizar una actividad se deben de tener en cuenta lo siguiente:

- Establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global

de los problemas objeto de estudio. Es necesario presentar problemas reales en lo que confluyan perspectivas disciplinares complementarias, lo que generará un aprendizaje significativo.

- Poder transferir el conocimiento a diferentes contextos, para ello se requiere que el estudiante sea consciente de cómo va utilizar el conocimiento adquirido.
- El estudiante sea capaz de llevar a cabo acciones que configuren el saber adquirido, para que pueda elegir el procedimiento más adecuado a cada situación-problema y contexto.
- Tomar conciencia tanto de los aspectos cognitivos como emocionales y relacionales del aprendizaje. Las metas, motivos, expectativas, atribuciones, autoconcepto y autoestima están siempre actuando en el aprendizaje, por lo cual resulta relevante que el estudiante tome conciencia de ello para que sea capaz de ajustarlos cuando se requiera.
- Planificar los procesos de control que permitirán a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva de Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2011) las estrategias de organización permiten que los estudiantes realicen una reorganización constructiva de la temática que van a aprender, lo cual les permite clasificar la información con la intención de conseguir una representación correcta de ésta, explorando las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre los datos que han de asimilar, así como las formas de organización esquemática internalizadas por quien aprende.

De la misma forma León-Urquijo, Risco del Valle, y Alarcón-Salvo (2014) comentan que, en las estrategias de organización, los estudiantes organizan de diferentes formas la información que han adquirido, lo pueden organizar por medio de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales, mentefactos, árbol comparativo y resúmenes.

Así mismo Enríquez-Villota, Fajardo-Escobar y Garzón-Velásquez (2015) mencionan que las estrategias de organización comprenden la tarea de clasificar elementos y agruparlos conforme a sus principios y categorías. Contemplan un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones. Clasificar es poner en orden y darle significado a la experiencia. Un ejemplo de una buena manera de organizar el material es el resumen, pues en este se reflejan las relaciones supra ordenadas y subordinadas entre los diversos elementos informativos. A esto se le denomina clasificaciones jerárquicas, porque supone una serie de ordenaciones donde las clases están contenidas en otras.

3.5 Estrategias metacognitivas.

Por estrategias metacognitivas se entienden aquellas habilidades de ejecución de orden mayor. Esto implica pensar sobre el proceso de aprendizaje, la planificación para el aprendizaje, el monitoreo de la comprensión o producción cuando se haya completado. Las estrategias metacognitivas a diferencia de las cognitivas son destrezas ejecutivas de alto nivel que entrañan la planificación, el control y la evaluación del éxito de la tarea o actividad cognitiva. Poseen un alto grado de generalización, por lo que, pueden ser aplicadas a una amplia variedad de tareas, tales como aprender un idioma, manejar un software o conducir un automóvil. Sin embargo, plantean algunas dificultades a la hora de ser enseñadas porque requieren un proceso de reflexión sobre cómo se lleva a cabo la cognición.

En definitiva, las estrategias metacognitivas, tienen como objetivo el «*aprender a aprender*». Adiestrarse en el ejercicio de una serie de destrezas que posibilitan y facilitan el aprendizaje y la realización de cualquier actividad: desde cosas tan simples como proyectar un viaje de vacaciones, o planear el itinerario más corto para llegar a un lugar concreto en el plano del metro de una gran ciudad, hasta aprender japonés. ¿Qué significa esto? Dicho brevemente, que sirven para todo, son como patrones

generales con múltiples y diversas aplicaciones. De ahí, se deriva una de sus características clave: su capacidad de *transferencia*. Esto es, la virtualidad de usar el conocimiento metacognitivo para la ejecución de tareas de muy diversa índole.

Flavell (1993) denominó a la metacognición como la capacidad de ser consciente de procesos y productos internos, cognitivos, (conocer cómo conocemos). Se le ha definido como la capacidad personal para pensar acerca del pensamiento o el conocimiento de las propias operaciones mentales. La metacognición consiste, pues, en la consciencia o conocimiento sobre la propia cognición y en la autorregulación de los propios procesos de pensamiento. Es un diálogo interno que induce a reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace. Este mismo autor indica que el conocimiento metacognitivo incluye tomar conciencia de tres tipos de estrategias:

1. Relacionadas con las variables de tarea: analizar la tarea para ser consciente de las demandas de la tarea, su amplitud y dificultad; el procesamiento cognitivo que exige; seleccionar estrategias apropiadas con la tarea, y determinar los recursos que requiere.
2. Relacionadas con las variables del estudiante: conocer y analizar la creencia acerca de cómo es uno mismo como procesador cognitivo y como constructor de las auto-conceptualizaciones y auto-evaluaciones: cómo es que aprende, qué capacidades posee y cuáles no, de qué forma rinde mejor, con qué disposición actitudinal se encuentra, cómo se motiva a sí mismo (creencias de control, percepciones de autoeficacia), cómo selecciona estrategias personales adecuadas.
3. Para las variables de estrategia: evaluar y seleccionar estrategias adecuadas para lograr significado en el aprendizaje y tener control sobre la aplicación de las mismas. Para ello no basta con saber en qué consiste una estrategia concreta para poder utilizarla de modo eficaz. Es necesario poseer un conocimiento procedimental sobre los pasos que requiere una estrategia para ser puesta en práctica y un conocimiento condicional de “cuando” y “por qué” es apropiado su utilización.

3.6 Estrategias de autorregulación.

Para ser considerados como autorregulados, el aprendizaje de los estudiantes debe involucrar el uso de estrategias específicas para conseguir objetivos académicos basadas en percepciones de auto-eficacia.

Desde el punto de vista de Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) las estrategias de autorregulación ocurren en las actividades académicas de alto nivel, es decir, que es un saber que se hace, no se declara, sino que se realiza. Se trata de un saber de procedimiento y de acción. Muchas de las estrategias cognitivas, tales como la planeación o la supervisión, son actividades autorreguladoras complemento de las metacognitivas. Esta definición asume la importancia de tres elementos:

1. Estrategias de aprendizaje autorreguladas de los estudiantes;
2. Percepciones de auto-eficacia sobre las habilidades de ejecución; y
3. Compromiso con los logros académicos.

Las estrategias de aprendizaje autorreguladas son acciones y procesos dirigidos hacia la adquisición de información o habilidades que involucran gestión, propósito y percepciones instrumentalizadas por los estudiantes. Estas incluyen métodos organización y transformación de la información, búsqueda autoconsciente de información, re escucha o el uso de ayuda nemotécnica.

3.7 Estrategias de evaluación de aprendizajes.

Cuando el estudiante realiza una autoevaluación debe aprender a ser consciente de su proceso y progreso durante el aprendizaje que pretende alcanzar, así como al final de éste. Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) menciona que a partir de la evaluación formadora, es posible que los estudiantes aprendan a desarrollar su propia autoevaluación y autorregulación, con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones-estrategias como de los procesos utilizados en relación con ciertos criterios

de eficiencia y de efectividad, relativos al cumplimiento de la planificación y el logro de las metas trazadas para el aprendizaje. Por lo general estas estrategias de evaluación se realizan durante y/o después de la ejecución de la tarea cognitiva.

Por su parte Lobato-Fraile (2006) dice que después de finalizar la tarea, el estudiante requiere efectuar una nueva autoevaluación que le ayude a aumentar los conocimientos que tiene sobre la tarea misma o el tema estudiado; así sabrá si ha logrado las metas del aprendizaje y si las estrategias utilizadas le han ayudado a alcanzarlo, este aspecto le ayudará a saber cuáles estrategias son las más adecuadas para su instrucción, de acuerdo al tipo de tarea.

Del mismo modo, Mauri, Valls y Barberá (2002, p. 63) dicen que “la capacitación del alumno como un aprendiz competente se puede lograr también por su implicación en una determinada práctica de evaluación”. Así, la evaluación debe permitir a los estudiantes tomar conciencia de cuándo aprenden y cuándo no, y qué actividades son las que más les ayudaran a construir conocimiento. Se trata de desarrollar la reflexión metacognitiva para alcanzar el aprendizaje autónomo y autorregularse a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 4. EL TALLER PSICOEDUCATIVO

En este capítulo se podrá apreciar como el taller tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y enseñanza y por ello que se requiere puntualizar las nociones que se tiene sobre éste, los principios pedagógicos del taller, la intervención en la psicología educativa, el taller cómo estrategia de intervención educativa y el taller psicoeducativo. Se comenzará por hablar de la definición de taller.

4.1 Nociones generales de taller

Definir el taller como sistema de aprendizaje y enseñanza, no es una tarea fácil, porque la palabra taller se ha revestido de experiencias diversas, al aplicarse a diferentes ámbitos de formación. Sin embargo, lo que ha generado mayor confusión ha sido llamarle taller a las diferentes modalidades pedagógicas como por ejemplo al seminario, trabajo de laboratorio y prácticas, entre otras. Esta condición polisémica del término, así como la masificación de su utilización en diferentes ámbitos, obliga a realizar una discriminación conceptual; esto es definir al taller.

En lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista a fin de aprender del maestro. A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos. Resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller, para resignificarlos a la hora de pensar el taller desde el punto de vista pedagógico. La palabra taller sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado, aplicándolo

a la pedagogía el alcance es el mismo, se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente.

El taller según García (1997), podría ser definido como una experiencia grupal en la cual los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica, esto desde el rol protagónico de los participantes en el proceso de aprendizaje que en ese momento ocurre. El taller se convierte en un espacio donde se generan vínculos, participación, y donde se desarrollan distintos estilos de comunicación. Se podría señalar que el taller es un camino para metodologías diversas, que estimula el aprendizaje, las intersubjetividades y la creatividad, además de ser un espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización.

4.2 Tipos de taller

Según Ander-Egg (1991) desde el punto de vista organizativo se pueden distinguir tres tipos de taller:

- Taller total
- Taller vertical
- Taller horizontal

El taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto; el taller horizontal comprende a quienes enseñan o cursan un mismo grado de estudios y por último el taller vertical comprende cursos de diferentes grados, pero integrados para realizar un proyecto en común.

Por lo general el taller total se da a nivel universitario porque estos estudiantes ya poseen conocimientos e instrumentos necesarios para trabajar en un proyecto. Para que este tipo de taller tenga éxito se debe de organizar en pequeñas sesiones que abarquen solo algunos aspectos relevantes.

No obstante, si se consideran los objetivos del taller se pueden distinguir dos tipos:

- El taller para formar profesionalmente o técnicas en un terreno específico.
- El taller para adquirir destrezas y habilidades.

Es de suma relevancia conocer los distintos tipos de talleres que puede haber, porque esto permite tener un panorama general de lo que implica cada uno de ellos y cuál es el idóneo para cada uno de los casos en particular en los que se pretende aplicar y con ello se logrará una mayor efectividad del mismo.

4.3 Principios pedagógicos del taller

Desde el punto de vista de pedagógico de Ander-Egg (1991) se destacan ocho características fundamentales del taller con respecto al modelo de enseñanza y aprendizaje:

- a) **Es un aprender haciendo:** la forma en que se adquieren los conocimientos es a partir de la práctica concreta que implica la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes. También, el campo de actuación de los docentes, en cuanto profesionales de un determinado campo. Aprender haciendo o aprender por descubrimiento implica:
 - Una integración de la teoría con la práctica, a través de la realización de un proyecto de trabajo.
 - Que los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieran haciendo algo.
 - Formación a través de la acción y la reflexión en común de los participantes.
 - El taller remplazara el conocimiento repetitivo, por uno productivo en el que se aprende haciendo.
- b) **Es una metodología participativa:** la participación activa de todos los integrantes, es un aspecto central de este sistema de enseñanza y aprendizaje.

Pero a participar no se aprende teóricamente, tampoco se estudia, se aprende a participar participando y esto implica dos dimensiones principales:

- Desarrollar actitudes y comportamientos participativos.
- Formarse para saber participar.

c) **Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional:** la pedagogía propia del taller es aquella donde el conocimiento se produce fundamentalmente y casi exclusivamente en las respuestas a preguntas, esto es, lo que permite desarrollar una actitud científica en la que se pueden plantear preguntas relevantes, sustanciales y apropiadas, por lo tanto, ha aprendido a apropiarse del saber.

d) **Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico:** el taller tiende a la interdisciplinariedad, en cuanto es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda la realidad. El abordaje tiende a ser globalizante, ya que la realidad nunca se presenta fragmentada, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento del tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya previos, es decir, hacerlo significativo.

Hoy en día no basta con tender a lo interdisciplinario, sino que es necesario desarrollar un pensamiento sistémico, considerando sus cuatro formas principales:

- Como método de investigación que aborda la realidad con un enfoque holístico.
- Como forma de pensar, entendiendo las interacciones o interrelaciones de los problemas y tratándolos de resolver mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención.
- Como metodología de diseño que se utiliza para elaborar planes y estrategias.

-
-
- Como marco de referencia común que busca similitudes desde diferentes ciencias o disciplinas, mediante un abordaje común.

e) **La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común:** el taller exige redefinir los roles, tanto del educador como del educando:

- El docente tiene la tarea de estimular, orientar y asesorar.
- El estudiante debe de insertarse como sujeto de su propio aprendizaje, con el apoyo de su maestro y la consulta de información.

De este modo se crean las condiciones pedagógicas y de organización para que los estudiantes y docentes, puedan decidir acerca de la marcha de dicho proceso por el trabajo autónomo y el desarrollo de la responsabilidad.

f) **Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica:** el taller no solo tiene la finalidad de enseñar y aprender, sino también de superar disociaciones y dicotomías que suelen darse entre:

- La teoría y la práctica.
- La educación y la vida.
- Los procesos intelectuales y los emocionales.
- El pensamiento y la realidad.

g) **Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas:** se trata de un trabajo grupal. De ahí la complementariedad entre lo individual y lo grupal, por una parte, los integrantes tienen que aprender a pensar y a hacer en conjunto, para ello es necesario utilizar técnicas grupales, para que el trabajo grupal pueda hacerse realidad.

h) **Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica:** para que se puedan integrar estos tres ámbitos se debe tener en cuenta que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo, logrando con ello la participación activa y responsable.

4.4 Intervención en la psicología educativa.

La intervención profesional del psicólogo va dirigida a la prevención y solución de problemas psicológicos, o al logro de determinados beneficios para las personas o grupos a que se dirige. En el caso del psicólogo educativo, éste enfoca sus intervenciones a la promoción del desarrollo de las personas no sólo en esta etapa escolar, sino a lo largo de su vida, para lograr que dicho sujeto alcance la realización personal y académica, o su inclusión social y emocional (Tirado, et al., 2010).

Para entender mejor la intervención psicoeducativa se debe poner atención a la figura 3, porque resulta la categoría más compleja al incluir otros ámbitos.



Figura 3. Principales ámbitos de intervención profesional del psicólogo educativo (Tirado, et al., 2010).

Para tener un panorama de lo que implica cada uno de los principales ámbitos de intervención del psicólogo educativo a continuación se explicará en que consiste cada uno de ellos:

- Intervención psicoeducativa: es aquella que promueve la mejora e innovación de las instituciones educativas, a través del diseño y puesta en marcha de programas, planes, materiales educativos, unidades y secuencias de enseñanza y aprendizaje, etc. La intervención psicoeducativa resulta la categoría más amplia o general que da cuenta de las posibilidades de actuación profesional del psicólogo educativo, es decir, integra otros de los ámbitos. Actualmente, la filosofía que subyace a la intervención psicoeducativa apunta hacia su competencia para establecer y monitorear intervenciones que tengan como meta el facultamiento o empoderamiento de las personas, así como la autogestión o autodeterminación de los participantes (Tirado, et al., 2010).
- Formación de agentes formadores: se caracteriza por la formación de otros agentes educativos tanto en entornos escolarizados como no escolarizados, lo cual conduce a un análisis de necesidades y del contexto institucional, personal o familiar, lo que permitiera tomar decisiones sobre las áreas a desarrollar mediante procesos de formación, entrenamiento o capacitación.
- Consultoría, orientación y asesoría educativa: consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes por parte de tutores competentes y formados para esta función. Se encamina a promover la construcción de recursos personales (académicos, emocionales, comunicativos y sociales). Un eje importante es la posibilidad de diseñar programas y materiales educativos así como de construir y gestionar redes de apoyo escolares y comunitarias (Canales, Abaunza, Delgado y Saad, 2007).
- Investigación psicoeducativa: permite realizar estudios sistemáticos y contextualizados, encaminados al análisis, evaluación e intervención respecto a diversos procesos educativos relacionados con agentes y situaciones educativas

determinadas. Es importante que dada la orientación profesional y práctica del psicólogo en los escenarios donde realiza intervención psicoeducativa, posea habilidades de investigación que le permitan sustentar los proyectos que realiza, enfatizando los aspectos de prevención e innovación en las escuelas, comunidades y otros escenarios donde trabaja, con una filosofía de apoyar la mejora de los procesos educativos de interés.

- Atención a necesidades educativas especiales: se refiere a las acciones educativas que se conducen con el propósito de fortalecer la identidad de las personas y la preparación para la vida en sociedad. Permite que el currículo, la enseñanza y los apoyos al desarrollo personal respondan a las necesidades y problemáticas de los alumnos con necesidades educativas especiales, niños y adolescentes en situación de calle, migrantes, indígenas y menores maltratados para lograr centrar la intervención educativa en aprendizajes que resulten significativos para la persona y la comunidad.
- Promoción del desarrollo personal, académico y emocional: implica la formación de las personas en forma integral, es decir, abarca todas las áreas del desarrollo humano e incluye su inserción e interacción en la sociedad. Implica que se puedan realizar actividades tanto en el ámbito académico e intelectual; en el ámbito de la promoción del desarrollo personal, social y emocional, y en el ámbito del manejo del clima escolar o institucional y del cuidado del alumnado.
- Diseño institucional y curricular: implica la conceptualización o teorización curricular, el desarrollo de modelos e innovaciones curriculares, la formación profesional, la evaluación curricular y el análisis de procesos y prácticas educativas en el aula vinculadas con el currículo.
- Evaluación psicoeducativa: conduce a la comprensión y mejora de los procesos educativos. Implica desde la obtención de información relevante, la observación de agentes y procesos educativos, la construcción y empleo pertinente de

instrumentos, la realización de entrevistas y estudios con padres, profesores o estudiantes, el análisis del contexto y las dificultades presentes.

Se puede ver que la intervención ya no sólo va encaminada al sujeto en sí, sino que abarca más aspectos como las personas que están alrededor del individuo, también las instancias que están involucradas en su educación, se debe de hacer un análisis de su contexto para poder lograr un mejor cambio, a partir de que se realice esto es que la persona podrá lograr su autogestión.

4.5 El taller, como estrategia de intervención en psicología educativa.

Para comprender mejor el taller como una estrategia de intervención en psicología educativa, se debe entender el concepto de psicología educativa es por lo cual que se comenzara con tal concepto. Para Tirado, et al. (2010, p. 326)

la psicología de la educación es la disciplina que estudia en el más amplio sentido los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que éstos pertenecen, en prácticas y contextos educativos de muy diversa índole.

Una vez entendido el concepto, se debe decir que éste se centra en el análisis e intervención en torno a los componentes psicológicos de las situaciones educativas, ya sea que éstos se revisen desde la perspectiva de los actores o agentes, de los procesos o de las instancias involucradas (Tirado, et al., 2010).

4.6 El taller psicoeducativo

Para Herrera (2003) el taller psicopedagógico se constituye en “un tipo específico de intervención psicoeducativa, que propicia una situación de enseñanza-aprendizaje y

que considera la importancia de la dinámica grupal como herramienta del cambio conductual, de actitudes, habilidades, percepciones, pensamientos, creencias o interacciones” (p.22). Hay que mencionar, además que esta autora considera que debe tener los siguientes componentes:

- Debe haber temas que se desarrollen en el taller y debe haber una experiencia práctica.
- Un proceso de teorización sistematizada sobre la práctica ya mencionada, partiendo de la propia experiencia de los participantes.
- Una socialización del conocimiento de cada individuo, para potencializar posteriormente, uno colectivo.

Por lo tanto, un taller psicoeducativo es un espacio de reflexión, aprendizaje de habilidades, conocimientos, actitudes, en donde determinados estudiantes pueden lograr la superación entre la distancia que hay, entre la teoría y la práctica, con el fin de transformar su realidad, por medio del apoyo y orientación de una persona capacitada en determinada área de conocimiento.

Generalmente los talleres se desarrollan en base a una metodología activa participativa, donde se produce una cierta relación educativa facilitadora, se parte del principio de acción, reflexión y acción, es aquí donde se potencia el aprendizaje colectivo y se rescata el principio de aprender haciendo. Una característica básica de los talleres es que responden a uno o más objetivos que le otorgan sentido y dirigen su proceso (Martínez, 1991; en Herrera, 2003).

Por otro lado, Colunga y García (2005) plantean una diversidad de componentes y etapas o momentos para la puesta en práctica de un programa de intervención psicoeducativa. Además, se debe de plantear el rol del educador como agente de cambio y el papel activo del educando como sujeto cognoscente y responsable de su propio crecimiento. Por ello es importante entender el papel regente de los objetivos del programa, así como la importancia de los procesos de retroalimentación entre los

participantes, también es indispensable partir de un diagnóstico de la educación. Los momentos o etapas que deben tomarse en cuenta para construir un programa de intervención psicoeducativa los cuales son los siguientes:

- Organización del trabajo de intervención: que consiste en la identificación del problema y el análisis de las necesidades de aprendizaje de la población que se va a estudiar, es decir, realizar un diagnóstico educativo.
- Establecimiento de necesidades básicas: se debe de jerarquizar los problemas, a partir de su importancia, gravedad o frecuencia, la disponibilidad de recursos y sus posibilidades de solución. Esto permite la determinación del fin y las áreas de intervención a considerar.
- Estratégico: comprende la planeación de las estrategias de intervención sobre la base de las necesidades y los problemas identificados y las prioridades establecidas (delimitación de objetivos, determinación del enfoque y la metodología, etc.), así como la aplicación de la estrategia de intervención diseñada.
- Instrumentación de la intervención psicoeducativa: es muy importante seleccionar y determinar el carácter de los métodos a utilizar, así como de los modelos en los que se va a basar.
- Evaluación: permite la verificación de la eficacia de la intervención educativa puesta en práctica, tomando en cuenta los resultados obtenidos. La evaluación debe estar presente en diferentes estadios de la intervención, no sólo al final. Se debe de considerar la retroalimentación para la mejora de la intervención.

La intervención psicoeducativa se refiere al empleo consciente, regulado, reflexivo y propositivo de parte del estudiante, de una serie de procedimientos y recursos que se orienten al logro de una meta u objetivo, y sirve para dar respuesta a un problema de aprendizaje. Siguiendo la misma congruencia, Marqués (2004) desglosa los componentes que conducen al diseño de un programa de intervención en contextos educativos, los cuales se muestran a continuación:

-
-
- Consideraciones previas: ámbito de la intervención (modalidad, etapa educativa y curso), los participantes, contexto educativo y enfoque educativo (teorías).
 - Objetivos y contenidos: propósitos de la intervención y contenidos que se tratarán.
 - Recursos que se utilizarán: materiales e infraestructura que se emplearán en la intervención.
 - Funciones que desarrollarán los recursos que se utilicen; entorno de aprendizaje previsto: motivación del participante, fuentes de información (transmisión y apropiación de contenidos), entrenamiento (construcción de nuevos conocimientos y habilidades), instruir (guiar los aprendizajes de los estudiantes), conocimientos previos (repaso, refuerzo y recuperación), entorno para la exploración (estudio de casos), entorno para la colaboración, entorno para experimentar, evaluación de los conocimientos logrados, medio de expresión, instrumentos para el procesamiento de datos y entrenamiento.
 - Estrategias didácticas que se utilizan con los materiales: enseñanza dirigida (mediante las indicaciones del programa y materiales), exploración guiada (apoyos instruccionales y materiales pertinentes) y libre descubrimiento por parte de los estudiantes.
 - Entorno en el que se aplicará: escenario y tiempo.
 - Usuarios y agrupamiento: individual, parejas, pequeños grupos o grandes. Dinámica para trabajar ya sea colaborativamente o individualmente.
 - Actividades y metodología: se explican las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propondrán a los estudiantes, también la duración y número de sesiones previstas.
 - Los roles en el desarrollo de las actividades.
 - Evaluación: descripción de la dinámica e instrumentos que se utilizarán para determinar en qué medida los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos y para evaluar la funcionalidad de las estrategias utilizadas.
 - Observaciones: indicar los posibles problemas que pueden darse al desarrollar la

actividad y la adecuación de las actividades.

Lo interesante es la mirada multirreferencial que Marqués tiene respecto a la intervención en los contextos educativos y como es que a partir de esto puede desglosar los componentes que sirven para diseñar una intervención psicoeducativa.

Con respecto de los principios en que se basa el taller psicoeducativo, resulta importante hacer notar que cuando se habla de principios, se hace referencia a las bases fundamentales sobre las cuales se puede reflexionar, es por ello que resulta importante conocer los principios del taller psicoeducativo, según Maya (1996) serían:

1. Elimina jerarquías sobre quien enseña y quien aprende, y la concepción de un conocimiento predeterminado e incuestionable.
2. Existe una relación docente-alumno en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del maestro y la actitud pasiva del estudiante.
3. Se puede superar la individualización entre los estudiantes por un trabajo colaborativo.
4. La evaluación se puede hacer de manera conjunta entre el maestro y el estudiante, en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.
5. Ayuda a definir los roles que debe de adoptar cada uno, es decir, el rol del maestro como orientador y catalizador del proceso de cogestión y el rol del estudiante como un agente activo, creativo del proceso de aprendizaje.
6. Los maestros y alumnos están bajo formas de trabajo organizadas que ellos mismos van decidiendo.

En este caso, el taller psicoeducativo vendría siendo un tipo de intervención psicoeducativa específica, que conlleva una situación de enseñanza y aprendizaje que considera la importancia de la dinámica grupal como herramienta del camino

conductual, de actitudes, habilidades, percepciones, pensamientos, creencias o interacciones (CIDE, 1987).

Por otro lado, los objetivos son los fines o puntos a alcanzar, es por eso que Maya (1996) menciona que los objetivos que se pretenden alcanzar con un taller psicoeducativo en general son:

1. Proporcionar y suscitar una educación integral y también, integrar durante el proceso de aprendizaje, el aprender a aprender y el hacer a ser.
2. Realizar tareas educativas concentradas para docentes, alumnos, instituciones y la comunidad.
3. Superar el concepto de educación tradicional, donde se considera al estudiante como un receptor pasivo del conocimiento y, a su vez, al docente como un simple transmisor que se encuentra alejado de la práctica de lo que enseña y de su vínculo con el entorno social.
4. Efectuar, durante su realización, la superación de la dicotomía entre la teoría y la experiencia práctica.
5. Facilitar que los participantes del taller sean los creadores de su propio proceso de aprendizaje.
6. Propiciar que tanto estudiantes como el coordinador se comprometan de manera activa con la realidad social en donde se realiza el taller.
7. Superar la distancia que hay entre el estudiante y la comunidad profesional.
8. Facilitar la integración interdisciplinaria.
9. Generar situaciones que le permitan al alumno la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas.
10. Plantear situaciones creativas para solucionar problemas de conocimiento, de la comunidad y de las propias instituciones educativas.
11. Posibilitar el conocimiento de la realidad social, por medio del enfrentamiento y solución de problemas específicos de una comunidad.

CAPÍTULO 5. LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA.

Este capítulo tiene la intención de dar a conocer lo que implican los procesos de enseñanza y para ello se requiere hacer una comparación entre estilos de enseñanza y los modelos educativos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación. Es por esa razón que se comenzara por hablar de los modelos educativos y estilos de enseñanza.

5.1 Comparación entre estilos de enseñanza, de acuerdo con los modelos educativos.

Como se sabe, en la mayoría de las clases de niveles educativos, como en la educación superior, en la que se requiere enseñar grandes corpus de conocimiento, para ello se utilizan ciertos modelos educativos. Los tipos de modelos educativos más utilizados en las instituciones de educación superior son:

1. **Modelo Tradicional.** En este modelo educativo el estudiante no desempeña una función importante, su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.
2. **Modelo de Popham-Baker.** El modelo presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos, los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios, ya que determina de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. El docente parte de un conjunto de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos y los métodos y las técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase, y evalúa los resultados obtenidos.

-
-
3. Modelo de Ralph Tyler. En este modelo se hace referencia a los objetivos específicos, es decir, con los que comúnmente opera el profesor en el salón de clases y los que están en la base de su planeación didáctica.
 4. Modelo de Roberto Mager. Este modelo sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos. Uno de sus aportes es la organización de contenido y las actividades de aprendizaje. Dicha organización permitirá al docente presentar la información a los alumnos de lo simple a lo complejo.
 5. Modelo de Hilda Taba. Los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles han de ser de manera individual y, cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas. Las actividades que los profesores y los alumnos realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de tal modo que el docente tenga previsto cuándo exponer, realimentar, organizar y supervisar y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y realimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos.
 6. Modelo basado en competencias. Este modelo está orientado hacia la interdisciplinariedad, el trabajo grupal, el conocimiento aplicado a las realidades concretas, el papel del docente como coordinador y facilitador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en su proceso de formación.

Una vez vistos los modelos es importante comprender que los estudiantes incrementen sus capacidades para aprender más fácil y efectivamente en el futuro, gracias a los conocimientos y habilidades que han adquirido, por lo tanto, han dominado el proceso de aprendizaje.

Los efectos de los modelos pedagógicos se miden no sólo si el alumno alcanzó el objetivo específico que se pretendía, sino también, qué tanto incrementaron su habilidad de aprender, lo cual es su propósito fundamental.

Se cree que los modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos. No obstante, en la realidad muchos de los maestros siguen empleando un modelo educativo que estuvo vigente en el momento en el que ellos adquirieron su título o cuando comenzaron a dar clases, o utilizan el que usaron sus profesores con ellos.

La manera en la que se lleva a cabo la enseñanza tiene un gran impacto en las habilidades de los estudiantes para auto educarse. Los maestros exitosos involucran a sus estudiantes en tareas sociales y cognitivas fuertes y les enseñan a usarlas productivamente, ya que consideran que el papel principal de la enseñanza es crear estudiantes cognitivamente fuertes.

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales, según Porlán (1983 citado en Gómez Hurtado y Polonía González, 2008). Este autor, menciona que para poder hacerlo se necesita responder a tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

- ¿Qué enseñar? es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñanza y relevancia.
- ¿Cómo enseñar? se refiere a los métodos, medios (con que material cuenta) y recursos (con que financiamiento cuenta). Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.
- ¿Qué y cómo evaluar? alude no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso.

De esta forma se puede identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a distintas versiones peculiares de un mismo modelo.

Los modelos pedagógicos que emplean los docentes de acuerdo con Gómez-Hurtado y Polanía-González (2008) se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Modelos pedagógicos

Modelo Pedagógico	Contenido	Enseñanza	Interacción con los estudiantes	Evaluación
Tradicional	Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables. Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos	El docente dicta su clase bajo un régimen de disciplina, los estudiantes que son básicamente receptores.	En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.
Conductista	Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.	El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.	El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.	Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.
Humanista	Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.	El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto, pueden confirmarse o refutarse.
Cognitivo	Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el

	estructuras cognoscitivas.	construir su propio conocimiento.	realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.	mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.
Social	Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en Gómez Hurtado, M. y Polanía González, N.R. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera de la Universidad piloto de Colombia. (Tesis de Maestría) para mayor información se puede consultar: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=C027D6664BAD6A29E39AF48C7119D68B?sequence=1>

Desde la perspectiva de Kaplún (2002), distingue tres modelos básicos de enseñanza, estos modelos de enseñanza son de acuerdo con la concepción que subyace en sus prácticas educativas en comunicación, no obstante, hace referencia que estos modelos no se presentan de manera pura en el aula, sino que el docente los combina en la práctica; estos modelos son los siguientes:

Modelo exógeno (educando= objeto).

1. Educación que pone el énfasis en los contenidos. Es la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de elite “instruida” a las masas ignorantes.
2. Educación que pone énfasis en los efectos. Es la educación conductista, corresponde a la llamada “ingeniería del comportamiento”, y consiste en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.

Modelo endógeno (educando = sujeto).

3. Educación que pone énfasis en el proceso. Transformación de la persona y las comunidades. Destaca la importancia del proceso de transformaciones de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en término de comportamiento, sino de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

Con base a lo señalado anteriormente, habla de cuatro paradigmas que son relevantes entre los actores de la enseñanza en el aula: docente y estudiantes, estos paradigmas son: conductista, humanista, constructivista, sociocultural y dogma.

- El paradigma conductista: se ocupa del estudio de la conducta observable. La enseñanza está bajo la premisa de la perspectiva de la reproducción, es una copia literal del profesor. El aprendizaje es concebido como la evidencia donde el alumno adquiere, reproduce la conducta, por lo que se requiere de procedimientos de reforzamiento y de castigo. El rol del docente es controlar estímulos a fin de enseñar, mediante el uso de recursos conductuales. La visión educativa desde el paradigma conductista ofrece un panorama cerrado, rígido y fijo por un currículo predeterminado.
- Paradigma humanista: cubre aspectos como el dominio socio-afectivo, relaciones interpersonales y valores en los escenarios educativos. Orienta la enseñanza hacia la comprensión del estudiante como persona y en advertir los significados de sus propias experiencias. El papel central no está a cargo del docente si no en la interacción con el estudiante. El aprendizaje se desarrolla de manera experimental a partir de que el estudiante pone en juego su totalidad, es decir, sus procesos cognitivos y afectivos.
- Paradigma constructivista: el alumno es visto como constructor activo de su propio conocimiento. El docente es un promotor del desarrollo y de la autonomía

de los educandos. La enseñanza es indirecta, el énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetos de conocimiento, bajo el supuesto de que ésta es una condición necesaria para la auto estructuración y el autodescubrimiento en los contenidos escolares.

- Paradigma sociocultural: reconoce la influencia y las relaciones entre el contexto socio-histórico, cultural, educación y psiquismo. El estudiante es apreciado como un ser social, por lo que es producto y protagonista de las infinitas interacciones sociales al interior de la educación formal. El docente ejerce influencia sobre los estudiantes, a través de los instrumentos socioculturales que son aceptados y se valoran formalmente.
- Paradigma-dogma: impacta al interior de las instituciones educativas, tanto en lo académico como en lo político.

De acuerdo con Hernández-Rojas (2010) es posible hablar de un conjunto de teorías o paradigmas constructivistas que se adhieren, en lo general, a la idea del sujeto como constructor de conocimiento. A manera de una breve caracterización de éste paradigma, se presenta en la tabla 9 que permite facilitar y entender las comparaciones y contrastaciones entre las diversas variantes del constructivismo.

Tabla 9. Variantes del Constructivismo.

Constructivismo	¿Quién construye?	¿Qué se construye?	¿Cómo se construye?	¿Dónde se construye?	Foco de análisis	El aprendizaje es un proceso	Localización de lo mental
Psicogenético	El sujeto-alumno como constructor de la realidad y de sus esquemas	Estructuras cognitivas. Psicogénesis de los aprendizajes.	Por la aplicación de estructuras y del mecanismo de equilibración.	Al interior del sujeto-alumno (en lo individual).	En los mecanismos y procesos constructivo-estructurales. En los procesos psicogénéticos.	Determinando por las estructuras cognitivas. Puede provocar reestructuraciones cognitivas amplias bajo ciertas condiciones.	En el sujeto-alumno.
Ausubeliano	El alumno como constructor de significados	Significados a partir de los contenidos curriculares.	Por la interrelación de los conocimientos previos con la información a aprender.	Al interior del alumno (en lo individual).	En los procesos de asimilación y retención de significados.	Influido por las ideas subsunoras. Provoca reestructuraciones.	En el alumno
Del aprendizaje estratégico	El aprendiz como constructor de formas personales	Actividades estratégicas y meta conocimiento.	Por la aplicación reflexiva y autorregulada de las estrategias cognitivas.	Al interior del aprendiz (en lo individual), gracias al apoyo de otros.	En la aplicación autorregulada de las estrategias cognitivas y en el conocimiento meta cognitivo.	Determinado por el uso de estrategias cognitivas y la reflexión metacognitiva.	En el alumno
Sociocultural	El aprendiz como co-co-constructor de la cultura gracias al apoyo de los otros.	Los saberes culturales/educativos son reconstruidos.	Participando en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los otros que saben más.	Entre el aprendiz, los mediadores y los otros (en lo social-cultural).	En la interacción del sujeto con los otros, en la mediación social y en los procesos socioculturales.	De aculturación o apropiación que ocurre en situaciones y prácticas culturales (educativas).	En una forma situada y distribuida social y culturalmente. En la interacción del individuo y lo social.

Fuente: Hernández-Rojas (2010, pp. 24-25).

Hernández-Rojas, (2006) señala que la psicología de la educación examina la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre los actores de la educación, al igual que el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar y los sistemas de comunicación en el salón de clases.

5.2 Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son importantes porque marcan la pauta a seguir al momento de enseñar a los estudiantes, pero es importante que se conozcan cuáles son las adecuadas para promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Para comenzar, se definirán las estrategias de enseñanza como procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010).

Para Anijovich y Mora (2012) las estrategias de enseñanza son “aquellas decisiones que toma el docente sobre cómo enseñar un contenido con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos” (p. 23). Estos mismos autores comentan que las estrategias que un docente utiliza inciden en el contenido, en el trabajo de los estudiantes, en las formas de comunicación y en el tipo de aprendizaje que promueven. Por ello, es importante comprender que la elección de una estrategia de enseñanza supone de antemano tener claridad en cuanto a los objetivos de aprendizaje que deben lograr nuestros estudiantes, así como también al tipo de contenido que se va a enseñar y cómo se va a evaluar.

Por su parte Monereo, Pozo y Castelló (2001) plantean tres grandes retos a los que se enfrentan los docentes, y por ende la enseñanza en la era del conocimiento en la que nos encontramos: la necesidad de generar filtros cognitivos, con los que hacer frente a la saturación informativa a la que están expuestos, desarrollar procedimientos de gestión del conocimiento, puesto que tanto ciencia como tecnología avanzan a gran velocidad y se da una necesidad de aprendizaje permanente, con una cierta “caducidad” de los aprendizajes logrados, se necesita conseguir una alfabetización gráfica con la que poder entender, comprender y ser crítico frente a nuevas formas de

acceso a la información (videos, tutoriales, gráficos, imágenes). Ante esta perspectiva la enseñanza de procedimientos (estrategias) que ayuden al alumno a gestionar la información, a sí mismo y el contexto son cruciales.

Al momento de la selección y el empleo de las estrategias de enseñanza, Díaz Barriga y Hernández-Rojas (2010) mencionan que se deben de considerar algunos criterios para la selección y el empleo de las estrategias de enseñanza, los cuales se presentan a continuación:

- a. Insertar las actividades que realizaran los estudiantes, dentro de un contexto y objetivos más amplios donde éstas tengan sentido.
- b. Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.
- c. Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.)y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas o de los contenidos por aprender.
- d. Hacer un uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad entre el maestro y el estudiante, así como la negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- e. Establecer constantemente relaciones explícitas y constantes entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- f. Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.
- g. Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica.

-
-
- h. Se considera fundamental la interacción entre alumnos, como otro recurso valioso para crear la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

5.3 Estrategias de evaluación

Hablar de evaluación es importante porque permite analizar al docente en qué medida se está haciendo bien o mal las cosas y como se puede mejorar el proceso de enseñanza para lograr que los estudiantes adquieran más herramientas, y por ende sean más capaces al momento de enfrentarse a procesos de aprendizaje.

En los apartados anteriores se han revisado los modelos de enseñanza. Desde la perspectiva de Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) los constructivismos en educación hacen una apuesta en favor del alumno activo como constructor de sí mismo y como reconstructor y co-constructor, de los saberes que la sociedad y la cultura le aportan. Cuando se habla de evaluación se asocia enseguida con la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010). La evaluación incluye actividades de estimación cualitativa y cuantitativa, pero al mismo tiempo, involucra otros factores.

Desde el punto de vista de Coll, Martín y Onrubía (2001), evaluar implica seis aspectos centrales, los cuales son:

1. La demarcación del objeto o situación que se ha de evaluar: identificar que se quiere evaluar.
2. El uso de determinados criterios para orientar la evaluación y de indicadores para realizarla.
3. Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información: con qué se va a evaluar.
4. Objetividad de la evaluación: a partir de procedimientos e instrumentos evaluativos.

-
-
5. La emisión de juicios: es meramente cualitativa, la cual permite ver hasta qué punto han sido alcanzados los criterios de los aprendizajes que se desean evaluar.
 6. La toma de decisiones: pueden ser de dos tipos (de carácter pedagógico y de carácter social-institucional).

La evaluación desde el enfoque de Coll y Martín (citados por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010) debe incluir tanto las actividades de aprendizaje de los alumnos, como las actividades de enseñanza y una relación con los aprendizajes. Se precisa la incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje desde el comienzo de éste, es decir, una evaluación esencialmente formativa. Otro aspecto que se debe considerar bajo de esta concepción, es que la práctica de una metodología activa y participativa, donde el alumno autoconstruye, está encaminada a favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos, normas y valores positivos, y la adquisición de conocimientos. Todo esto requiere prácticas de evaluaciones auténticas, entendidas como una situación evaluativa que demanda a los alumnos el uso de estrategias.

Según Herman (citado por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010), algunas de las características que hacen que una evaluación sea auténtica y no caiga en los típicos exámenes tradicionales son las siguientes:

- Solicitan a los alumnos que realicen, construyan, creen o produzcan algo.
- Se diseñan para evaluar destrezas o competencias complejas.
- Plantean o utilizan tareas que reflejan actividades didácticas con sentido.
- Recurren a aplicaciones del mundo real.
- Recurren a juicios esencialmente cualitativos.
- Plantean nuevos roles didácticos y evaluativos para los enseñantes.

-
-
- Dado que este tipo de evaluaciones utilizan situaciones o problemas reales, suelen ser más motivadoras para los alumnos y redundan más en su aprendizaje.

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este apartado se describen brevemente las tres clases de evaluación de este proceso: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010), las cuales podemos ver en la figura 4.

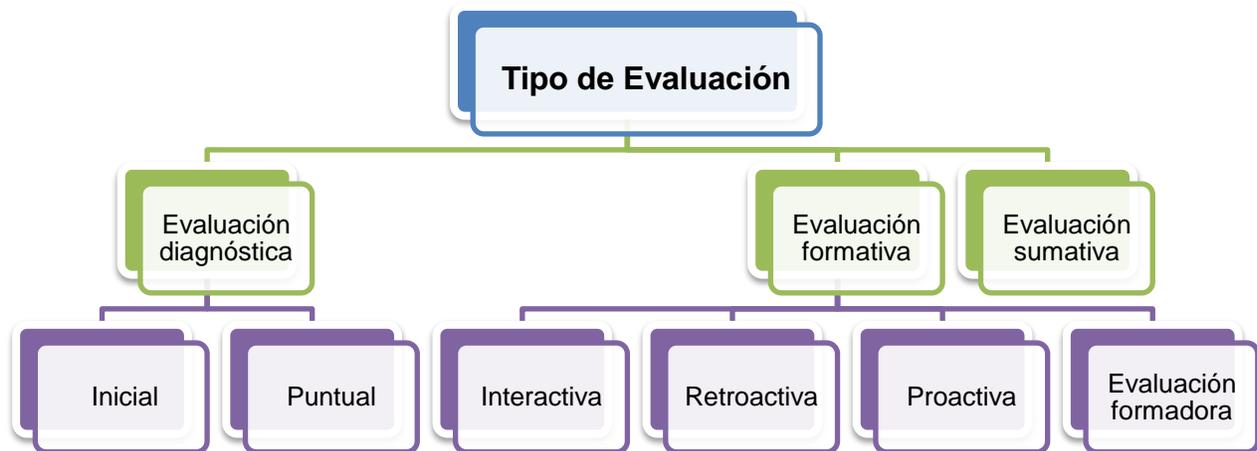


Figura 4. Mapa conceptual de los tipos de evaluación.

Con el fin de ubicar los momentos y función de cada una de ellas, se desglosaran enseguida:

- **Evaluación diagnóstica:** es aquella que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. La función de este tipo de evaluación es reconocer un cierto grado de conocimientos previos en los alumnos. Con el fin de que puedan asimilar y comprender en forma significativa los nuevos conocimientos que se le presentan. La exploración puede hacerse

tanto para conocimientos declarativos como para otro tipo de saberes previos: expectativas y metas previas, habilidades, procedimientos y estrategias previas, actitudes y valores previos.

- Evaluación formativa: acompaña y colabora con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso es considerada como parte reguladora y característica sustancial del proceso. Su finalidad es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar y ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias y actividades).
- Evaluación sumativa: también llamada evaluación final porque se realiza al término de un proceso o ciclo educativo, su función principal es verificar el grado en que las intenciones educativas fueron alcanzadas, brindando información que permite realizar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global comprendida.

Los métodos que a menudo se utilizan en la universidad para evaluar persiguen ante todo una supuesta objetividad que lleva a sacrificar la complejidad de las situaciones relevantes que remiten a competencias, con el efecto que tiene sobre la forma de estudiar del universitario. Desde hace tiempo la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la capacidad de hacer coherente, de alinear las metas con las actividades de aprendizaje y la evaluación (Biggs, 2003; Ramsden, 2003).

La evaluación le proporciona al docente información importante sobre los aprendizajes que logran los alumnos, también puede y debe permitirle sacar implicaciones valiosas sobre la utilidad o eficacia de los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza propuestas en clase (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010).

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

6.1 DISEÑO

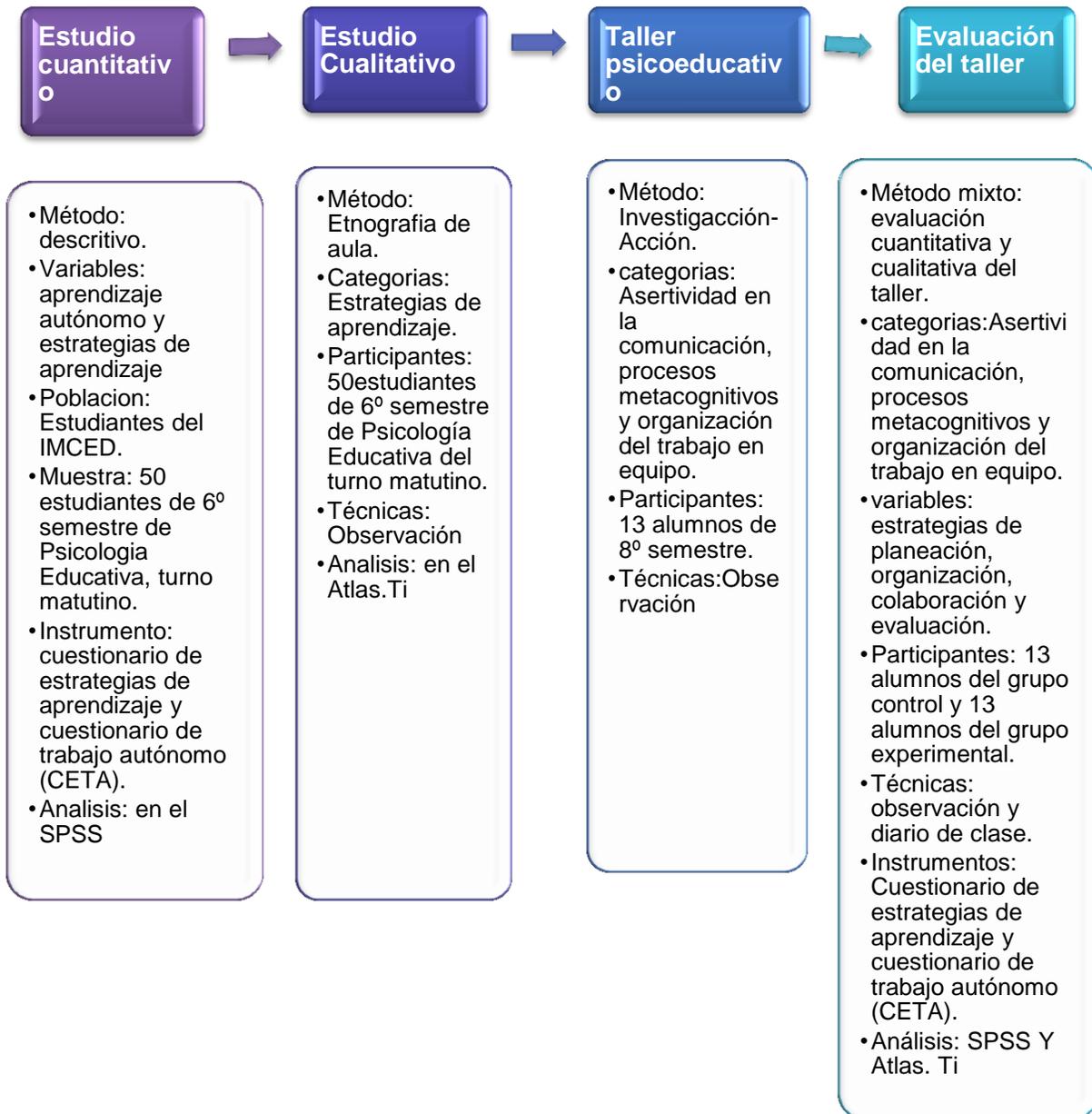
Se realizó un diseño multifase en el que se combinan elementos cualitativos y cuantitativos en forma secuencial y concurrente sobre un periodo de tiempo que el investigador implementa dentro de un programa de estudio enfocado hacia un objetivo (Creswell y Plano Clark, 2011). En este diseño de múltiples fases, permite para cada estudio individual hacer frente a un conjunto específico de objetivos de investigación que se desarrollan para hacer frente a un objetivo del programa más grande. Estos procedimientos dentro de una fase de estudio determinado, o secuencia de estudios, a menudo reflejan los procedimientos de aplicación de uno o más de los métodos mixtos de diseño básico. Además, los investigadores que utilizan un diseño multifase también tienen que indicar cuidadosamente los objetivos de investigación para cada fase, que contribuye al programa general de investigación y construir sobre lo que se ha aprendido en las fases anteriores, y los procedimientos de diseño que se basan en el hallazgo anterior y resultados.

La razón porque se eligió el diseño multifase es porque es el que se adecua más al objetivo de la investigación, el cual tiene como finalidad el desarrollar un taller psicoeducativo que favorezca el desarrollo del aprendizaje autónomo en el estudiante universitario, además porque el diseño multifase es utilizado en evaluación de programas, donde los enfoques cuantitativo y cualitativo son usados sobre el tiempo apoyando el desarrollo, adaptación y evaluación de programas específicos.

Esta investigación constó de 4 fases, la primera fase fue cuantitativa ya que se aplicaron dos cuestionarios uno para medir las estrategias de aprendizaje y el otro el trabajo autónomo que empleaban los estudiantes de 6º semestre; la segunda fase fue cualitativa porque se empleó la etnografía de aula donde se realizó la observación de

las estrategias de aprendizaje de los alumnos; la tercera fase constó del diseño y la implementación del taller y por último la cuarta fase fue mixta porque se evaluó el taller tanto de forma cuantitativa como cualitativa. A continuación, se presenta el flujograma del diseño multifase de la investigación.

Flujograma del diseño multifase del proyecto de investigación



1ª Fase Cuantitativa

El objetivo de esta fase fue: Identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios.

Para ello se aplicaron los cuestionarios de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo a 50 estudiantes del 6º semestre de la carrera de Psicología educativa del turno matutino, que evalúa las siguientes estrategias de aprendizaje: ensayo, elaboración, organización, metacognitivas, autorreguladoras, autoevaluación y de apoyo afectivo. Los cuestionarios se aplicaron durante sus clases regulares, posteriormente se realizó el análisis mediante el SPSS para de esta forma obtener los estadísticos descriptivos de cada una de las estrategias que emplean los estudiantes y de esta forma obtener cual es la que con menor frecuencia emplean y para con ello obtener el informe que permite ir elaborando el taller psicoeducativo.

Hipótesis

Las estrategias de aprendizaje favorecen al desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante universitario, logrando con ello que el individuo sea autor de su propio aprendizaje.

Variables de investigación

En esta investigación se presentan dos variables:

- Aprendizaje autónomo.
- Estrategias de aprendizaje.

Definición conceptual de las variables

Aprendizaje autónomo: es un proceso que permite al individuo ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica, de manera independiente, lo que ha aprendido, es decir, cuando es capaz de pensar por sí mismo con sentido

crítico teniendo en cuenta muchos puntos de vista (Porrás-Velásquez, 2010).

Estrategias de aprendizaje: es un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden (González-Ornelas, 2001).

Definición operativa de las variables

Aprendizaje autónomo: Se definió en función del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) diseñado por López-Aguado (2010). Que permite identificar: estrategias de ampliación, estrategias de colaboración, estrategias de conceptualización, estrategias de planificación, estrategias de preparación de exámenes y estrategias de participación.

Estrategias de aprendizaje: Se definió en función del cuestionario de estrategias de aprendizaje diseñado por León, Ospina y Ruiz, 2012 citado en León, Risco del Valle y Alarcón, 2014. Que permite identificar las siguientes estrategias de aprendizaje: ensayo, elaboración, organización, metacognitivas, autorreguladoras, autoevaluación y de apoyo afectivo.

➤ Participantes

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, es decir, la muestra se seleccionó en función de la accesibilidad para el investigador.

Los participantes fueron 50 estudiantes de Nivel superior que se encontraban cursando el 6º semestre turno matutino de la carrera de Psicología del Instituto Michoacano de

Ciencias de la Educación (IMCED) de la Ciudad de Morelia.

Criterios de inclusión: Alumnos de 6º semestre turno matutino de la carrera de psicología. Alumnos con asistencia regular.

Criterios de exclusión: Alumnos que no puedan asistir al taller posteriormente o que presenten alguna discapacidad que les impida participar.

Criterios de eliminación: Alumnos con más del 30% de inasistencias a clases y que no contesten los cuestionarios.

➤ Instrumentos para la fase cuantitativa

Se utilizó el cuestionario diseñado por León, Ospina y Ruiz, 2012 citado en León, Risco del Valle y Alarcón, 2014, el cual se adaptó para el contexto de los estudiantes de educación superior. El cuestionario consta de 44 *ítems* que evalúa las siguientes estrategias de aprendizaje: ensayo, elaboración, organización, metacognitivas, autorreguladoras, autoevaluación y de apoyo afectivo. La forma de respuesta es de escala Likert que va de 1 a 3, donde 1 (nunca), 2 (a veces) y 3 (siempre). La validez del instrumento fue a través de jueces expertos; con respecto a la fiabilidad tiene un Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.670$). (Ver Anexo 2).

El segundo instrumento que se empleó fue el cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios, diseñado por López-Aguado (2010). El cuestionario consta de 45 reactivos que evalúan lo siguiente: estrategias de ampliación, estrategias de colaboración, estrategias de conceptualización, estrategias de planificación, estrategias de preparación de exámenes y estrategias de participación. Las formas de respuesta son de escala Likert que van de 1 a 5 donde 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (algunas veces), 4 (muchas veces) y 5 (siempre). Para la validez del instrumento se realizó una exploración de la estructura factorial, se utilizó el método de extracción de

componentes principales; con respecto a la fiabilidad tiene un Alpha de Cronbach ($\alpha= 0.898$). (Ver Anexo 3).

2ª Fase Cualitativa:

El objetivo de la segunda fase fue: Conocer las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes por medio de la observación.

Para la segunda fase de la investigación se empleó la etnografía de aula, ya que a partir de esta se puede describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. (Álvarez- Gayou, 2003, p.76). Se puede destacar ciertos rasgos distintivos de la etnografía:

- El problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo; lugar y participantes desempeñan un papel fundamental;
- la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico;
- la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

La etnografía de aula se llevó a cabo por medio de la observación de las clases de los alumnos de 6º semestre de Psicología educativa del turno matutino, para observar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes, se video grabaron algunas de las sesiones. Finalmente las observaciones se analizaron en el Atlas. Ti, el cual permite realizar una adecuada codificación de los datos y poder realizar las categorías que serán de gran utilidad para la elaboración del taller psicoeducativo.

➤ Participantes

Los participantes fueron 50 estudiantes de Nivel superior que se encontraban cursando

el 6º semestre turno matutino de la carrera de Psicología del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) de la Ciudad de Morelia.

➤ **Técnicas para la fase cualitativa**

- ✓ *Observación participante*: consiste en obtener las impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el o los sujetos aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente. (Adler y Adler, 1998, p.80 citados en Álvarez-Gayou, 2003, p. 104).
- ✓ *Análisis del discurso*: nace de la Sociolingüística y la Pragmática. Su búsqueda de significación se centra en el abordaje de los actos de habla y se ha convertido en una poderosa herramienta para el trabajo etnográfico e incluso clínico y hasta criminalística (Sandoval-Casilimas, 2002).

3ª Fase implementación del taller psicoeducativo:

El objetivo de la tercera fase fue: Diseñar e implementar un taller psicoeducativo para los estudiantes. El método empleado en esta fase fue la investigación-acción, que es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella, al mismo tiempo que se construye conocimiento (Álvarez-Gayou, 2003, p.159). Según Rodríguez (1996) las características de la Investigación- acción son:

- La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los participantes como:
 - a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - b) susceptibles de cambio (contingentes);
 - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
- El propósito de la investigación-acción es que el participante profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura

exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

- La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
- Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión". Sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.
- La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo: profesores y alumnos, profesores y director.
- Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; es decir, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
- Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas.
- Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/ investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

➤ **Participantes**

Los participantes fueron 13 estudiantes que conformaron el grupo experimental de nivel superior que se encontraban cursando el 8º semestre turno matutino de

la carrera de Psicología esto debido a que es un diseño multifase se fue trabajando con los estudiantes desde 6º y al momento del taller ya se encontraban cursando el 8º semestre.

➤ **Técnicas utilizadas**

- ✓ *Observación participante*: consiste en obtener las impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el o los sujeto (s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente. (Adler y Adler, 1998, p.80 citados en Álvarez-Gayou,2003, p. 104)
- ✓ *Análisis del discurso*: nace de la Sociolingüística y la Pragmática. Su búsqueda de significación se centra en el abordaje de los actos de habla y se ha convertido en una poderosa herramienta para el trabajo etnográfico e incluso clínico y hasta criminalística (Sandoval-Casilimas, 2002).

4ª Fase: evaluación del taller

El objetivo de la cuarta fase fue: evaluar el taller impartido a los estudiantes. Para lograrlo, se empleó un método mixto secuencial (Creswell y Plano Clark, 2011), es decir, se realizó una evaluación cuantitativa y cualitativa para de esta forma conocer la efectividad del taller.

➤ **Participantes**

Los participantes fueron 26 estudiantes de nivel superior que se encuentren cursando el 8º semestre turno matutino de la carrera de Psicología, los cuales se dividieron en dos grupos uno experimental (13 participantes) y otro control (13 participantes), para de esta forma poder identificar si existían diferencias después de la implementación del taller.

➤ Instrumentos para la fase cuantitativa

Se utilizaron los mismos instrumentos que en el pretest (el cuestionario de estrategias de aprendizaje y el cuestionario de trabajo autónomo) pero en esta fase a modo de postest.

➤ Técnicas para la fase cualitativa

Se realizó la observación durante el taller y al final del taller con la finalidad de poder evaluar la efectividad del taller, además de que se analizaron los discursos de los participantes durante y después del taller con el objetivo de poder ver su percepción acerca del taller y cómo éste influyó en ellos.

➤ Consideraciones éticas

Esta investigación fue evaluada por el comité de ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La recopilación y la utilización de datos sobre las estrategias de aprendizaje y enseñanza fueron regidas por estrictas pautas éticas que se basan en la dinámica de que se pretendía favorecer el aprendizaje autónomo en los universitarios, las cuales fueron aplicadas en todos los componentes de investigación de este proyecto y sus resultados.

En apego al Código Ético del Psicólogo (SMP, 1984) que establece la Sociedad Mexicana de Psicología, la Norma Oficial Mexicana (NOM, 2012) se considerarán diversos aspectos para distintos momentos de la investigación: la seguridad de los informantes y la entrevistadora, la confidencialidad de la información, la rigurosidad científica y la creación de beneficios.

Para este proceso se necesitó en primer lugar la autorización de las autoridades

competentes del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) “José María Morelos y Pavón” explicando los fines de la investigación, así como las implicaciones y beneficios para la población participante. Asimismo, se entregó un formato para el consentimiento informado (Ver Anexo 1) a cada uno de los participantes, en dicho documento se aclarará que su participación es voluntaria, así como el derecho que tienen de no continuar con las sesiones si lo consideran pertinente, se comunicaron el número de sesiones del taller, y a su vez, se explicaron los principios de confidencialidad de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en la etapa previa y posterior al taller (NOM, 2012). Por las razones anteriormente explicadas, se respetó la confidencialidad de los datos de los participantes y atendiendo al artículo 52 (SMP, 1984) únicamente se entregaron dichos resultados a los participantes.

➤ **Escenario**

El Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) de la Ciudad de Morelia. Ubicado en Calzada Juárez 1600, Villa Universidad, 58080 Morelia, Mich.

➤ **Procedimiento**

Para contactar a los participantes se solicitó el consentimiento institucional a las autoridades del IMCED por lo cual se realizó la gestión pertinente para lograr la autorización correspondiente para realizar la investigación en dicha Institución. Se explicó a los directivos cual era el objetivo de la investigación y que acciones se pretenden llevar a cabo, mediante documento oficial. Una vez obtenida la autorización se les informó a los estudiantes de 6º semestre de turno matutino del IMCED el objetivo de la investigación y se les preguntó si estaban dispuestos a participar en la investigación, al obtener su aprobación se procedió a checar si los participantes cumplían con los criterios de inclusión y exclusión una vez hecho esto se les solicito el consentimiento donde se les garantizando la completa confidencialidad de sus datos.

Posteriormente se les aplicaron los cuestionarios que miden los distintos tipos de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo, por lo que tardaron en contestar los cuestionarios 30 minutos. Aunado a esto se realizó una observación de sus clases regulares por un mes para poder ver las estrategias de aprendizaje que empleaban los alumnos.

Después de obtener los resultados tanto de los cuestionarios como de la etnografía de aula se diseñó un taller que favoreciera el aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias de aprendizaje.

Consecutivamente se implementó el taller, al momento de la implementación se hicieron dos grupos, uno control y el otro experimental cada uno con 13 participantes respectivamente, al grupo experimental se le detallo a grandes rasgos el objetivo de la intervención y en qué consistirían cada una de las 5 sesiones, las cuales tuvieron una duración de 2hrs. (ver tabla 10).

Tabla 10. Sesión y objetivo por sesión del taller.

Sesión	Objetivo
1ª sesión: Estrategias de planificación	Que los estudiantes tomen conciencia de la importancia y necesidad de una buena planificación y organización del tiempo de estudio para ser más eficaces con menor esfuerzo, aprovechando así mejor su tiempo.
2ª sesión: Estrategias de organización	Los estudiantes adquieran estrategias que les permitan estructurar y organizar la información.
3ª sesión: Estrategias de organización	Los estudiantes adquieran estrategias que les permitan estructurar y organizar la información
4ª sesión: Estrategias de colaboración	Los estudiantes aprendan a colaborar con sus compañeros.

5ª sesión: Estrategias de evaluación

Los estudiantes adquieran la habilidad de autoevaluar su propio trabajo, para de ésta generar su sentido crítico.

La primera sesión consistió en enseñar a los estudiantes estrategias de planificación como son: autoconocimiento, planificación del trabajo y estudio y crear un plan de trabajo. Tales estrategias tenían la finalidad de concientizar a los participantes acerca de cómo distribuyen su tiempo y puedan realizar una planificación de su tiempo, para más detalles de las sesiones (Ver Anexo 4).

En la segunda sesión se les enseñaron a los participantes estrategias de organización como prelectura, lectura comprensiva, anotaciones marginales y recursos mnemotécnicos. Dichas estrategias tenían la finalidad de que los participantes pudieran estructurar y organizar la información.

En la tercera sesión se siguió enseñando las estrategias de organización, pero esta vez se abordaron actividades como subrayado, el resumen, esquemas y toma de apuntes. Con la finalidad de que los participantes aprendieran técnicas que les facilitaran la comprensión de la información y le resultara significativa.

En la cuarta sesión se les explicó la estrategia de colaboración, además, de que ellos pudieran generar estrategias para poder trabajar en equipo en una manera más eficaz. Esta sesión brinda herramientas para que los individuos puedan trabajar en equipo en forma óptima y puedan resolver los conflictos que se les presenten al momento de trabajar en grupo, es por ello que se vieron actividades como pensamiento crítico I. Resolución de conflictos, pensamiento crítico II. Toma de decisiones, cómo hablar ante los demás y roles-funciones. Una vez terminada dicha sesión, se procedió a avisar al encargado del departamento de Psicología del IMCED que la siguiente sesión sería la última, por lo que se requería de su presencia y del director para realizar la entrega de constancias a los participantes.

En la quinta sesión se realizó una retroalimentación de las sesiones anteriores ya que en esta sesión se verían las estrategias de evaluación y se hizo hincapié de la importancia que tenía que siguieran empleando las estrategias que se les enseñaron y las que ellos mismos emplearon para lograr su autonomía en el aprendizaje. Para esta sesión se vieron actividades como registro, nivel de dominio, diario de clase, estudio de casos, lista de cotejo y autoevaluación. Así mismo, se les solicitó que realizarán una evaluación del taller y que proporcionarán sugerencias, posteriormente se aplicaron los cuestionarios de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo. Finalmente se procedió a la entrega de constancias.

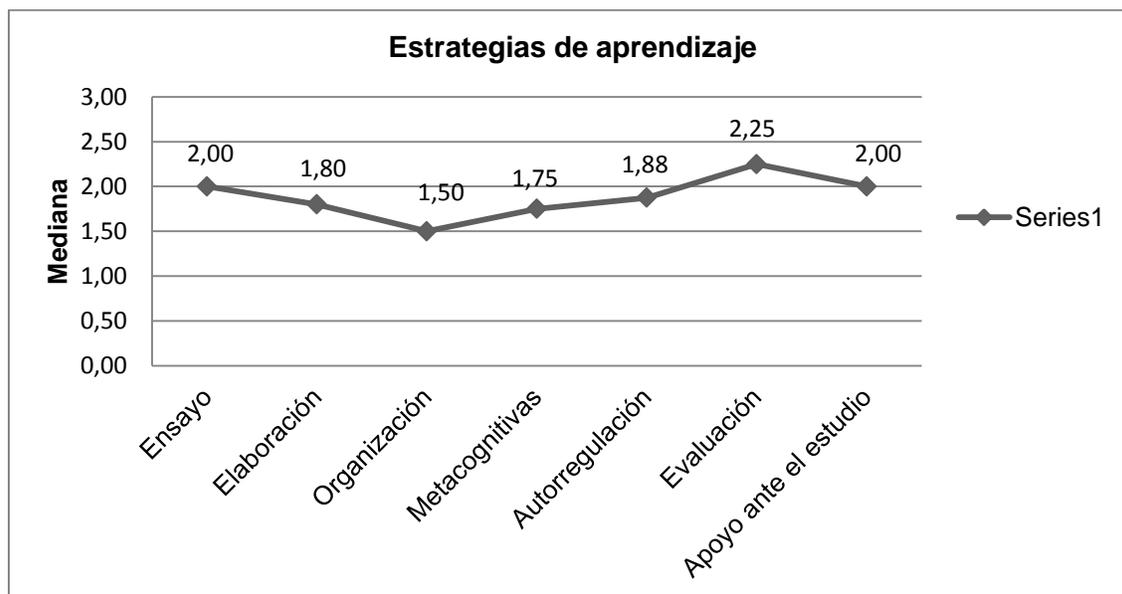
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1 Análisis cuantitativo

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico del cuestionario de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo, que permitieron construir el taller psicoeducativo. Posteriormente, con la intención de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos, a partir de las estrategias de trabajo autónomo, antes y después de la aplicación del taller psicoeducativo, se llevó a cabo la prueba de U de Mann-Whitney para ver los resultados intergrupo (muestras independientes), también, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para intragrupos (muestras relacionadas) con los datos obtenidos del cuestionario de trabajo autónomo en cada uno de los grupos (experimental y control).

Para dar respuesta al objetivo: identificar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios, a continuación se muestran los resultados obtenidos del cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Gráfico 1. Cuestionario de estrategias de aprendizaje



Al analizar el gráfico 1 se puede ver que las estrategias que se encuentran menos desarrolladas son: las estrategias de organización, metacognitivas, elaboración y autorregulación, lo que indica que dichas estrategias deben abordarse en el taller psicoeducativo.

Estos resultados permitieron identificar que los estudiantes utilizan varias estrategias de aprendizaje, pero las que más frecuentemente emplean son las estrategias de evaluación, las cuales están relacionadas con ciertos criterios de eficiencia y de efectividad, relativos al cumplimiento de la planificación y el logro de metas trazadas para adquirir el aprendizaje, lo que indica que los estudiantes siguen un proceso continuo de sus tareas. Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) mencionan que las estrategias de evaluación se realizan durante y después de la tarea cognitiva.

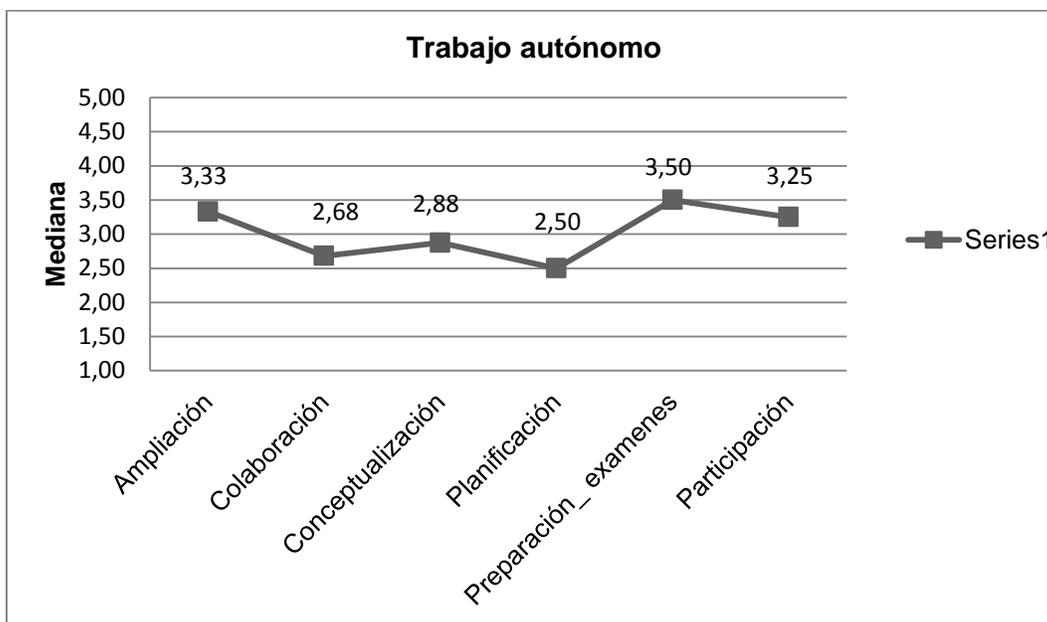
Otra de las estrategias que más emplean es la estrategia de ensayo, lo que muestra que los estudiantes utilizan la memorización para aprender, como mencionan León-Urquijo, Ospiana-Marulanda y Ruiz-Lozano (2012). Estas estrategias permiten que los estudiantes memoricen, establezcan relaciones y recuerden los datos con las diferentes formas de registrar información que deben aprender. Con respecto a las estrategias de apoyo o afectivas ante el estudio, cabe mencionar que indican que los estudiantes tienen la voluntad y la concentración de mantenerse en la tarea, poniendo un tiempo para estudiar, lo que muestra que estos estudiantes constantemente se están motivando y autoreforzando para adquirir nuevos saberes. Lobato-Fraile (2006) menciona que el estudiante utiliza las estrategias de apoyo para automotivarse y autorreforzarse con mensajes positivos que le ayudan a aumentar su autoconfianza y adquirir un control emocional.

La estrategia de organización es más baja, lo que puede indicar que los estudiantes no han logrado construir un aprendizaje significativo que les permita encontrar sentido a la información. Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) consideran que las estrategias de organización permiten que los estudiantes descubran y construyan significados que les permiten entender la información, siempre y cuando lleven un sentido lógico.

Lo anterior indica que los estudiantes cuentan con pocas herramientas que les permitan ser capaces de organizar, clasificar, interpretar, representar y explorar los nuevos conocimientos y así integrarlos con lo que ya conocían, logrando con ello un aprendizaje significativo; condición fundamental para llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, construir conocimiento, autonomía en el aprendizaje y desarrollar sentido crítico.

Con respecto al Cuestionario de Trabajo autónomo se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Cuestionario de Trabajo autónomo

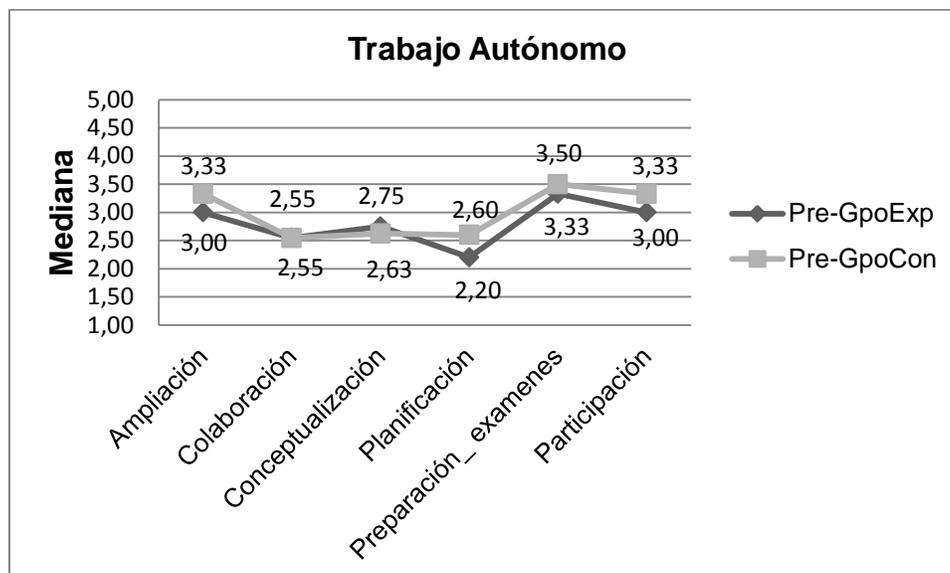


Se observa en el gráfico 2 que las estrategias que se encuentran menos desarrolladas son las estrategias de planificación y las estrategias de colaboración, lo que permite ver que dichas estrategias son las que se tienen que trabajar en el taller psicoeducativo.

Para dar respuesta al objetivo: evaluar el taller impartido a los estudiantes, se llevó a cabo la prueba de U de Mann-Whitney para ver los resultados intergrupo (muestras independientes), también, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para intragrupos (muestras relacionadas) con los datos obtenidos del cuestionario de trabajo autónomo en cada uno de los grupos (experimental y control).

Se valoró si los grupos eran homogéneos en el inicio lo cual se observa en el gráfico 3.

Gráfico 3. Homogeneidad de los grupos (pretest)



Como se observa en el gráfico 3 los grupos fueron homogéneos en un inicio.

Del mismo modo se aplicó la U de Mann-Whitney y los resultados que se obtuvieron se pueden ver a continuación en la tabla 11.

Tabla 11. Prueba de Mann-Whitney, pretest del trabajo autónomo, comparación entre grupos de estudiantes.

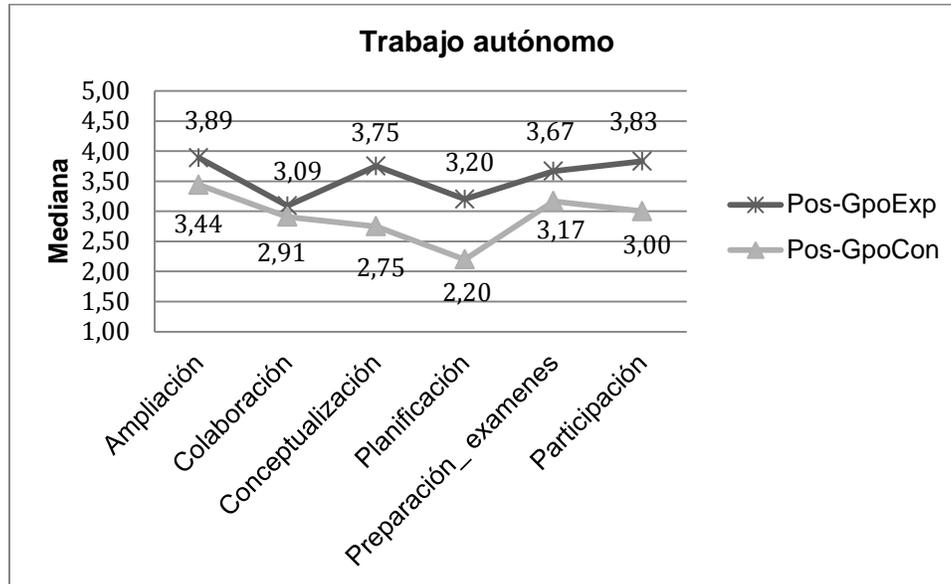
Estrategia	U	P
Pre Ampliación	69	0,425
Pre Colaboración	82	0,898
Pre Conceptualización	74,5	0,605
Pre Planeación	70,5	0,471
Pre Preparación examen	76	0,661
Pre participación	76,5	0,68

*con una $P < 0.05$

Los resultados mostraron que los grupos al iniciar eran homogéneos porque no había diferencias estadísticamente significativas.

También se valoró si hubo cambio un cambio en el postest una vez que se aplicó el taller, ver gráfico 4.

Gráfico 4. Postest del trabajo autónomo ambos grupos



Se observa en el gráfico 4 que si hay diferencias en ambos grupos después del taller, los valores de la U de Mann-Whitney se presentan a continuación.

Tabla 12. Prueba de Mann-Whitney, postest del trabajo autónomo, comparación entre grupos de estudiantes.

Estrategia	U	P
Pos Ampliación	44,5	0,04*
Pos Colaboración	48,5	0,064
Pos Conceptualización	29	0,004*
Pos Planeación	20	0,001*
Pos Preparación examen	33	0,008*
Pos Participación	16	0,000*

*con una $P < 0.05$

Sin embargo después del taller se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (experimental y control), encontrándose que los estudiantes del grupo experimental emplean más las siguientes estrategias: ampliación, conceptualización, planificación, preparación para los exámenes y participación en

comparación con el grupo control que no desarrollaron más dichas estrategias.

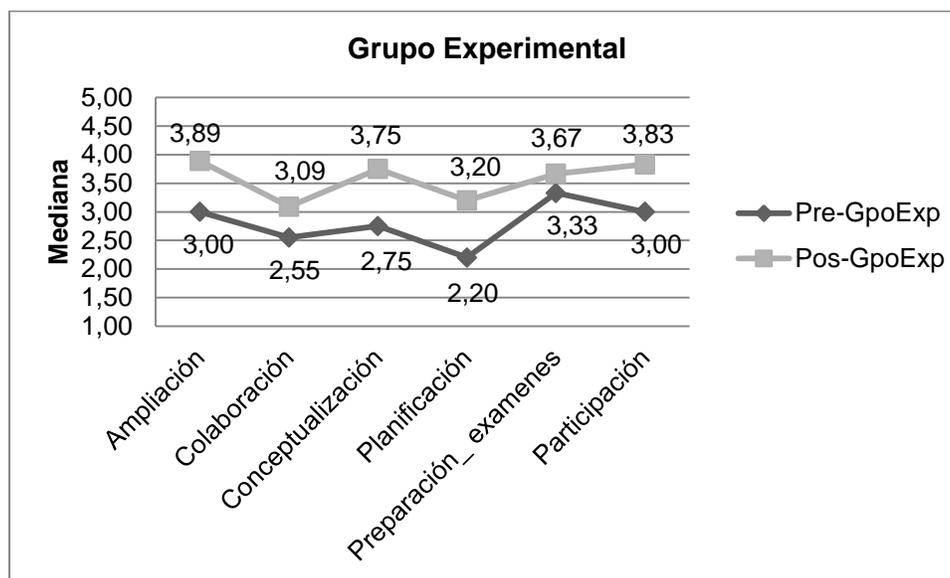
Al identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias que emplean tanto el grupo control como el grupo experimental, antes y después de la aplicación del taller, permite tener evidencias sobre la eficacia de dicho taller para favorecer el aprendizaje autónomo, en específico en las estrategias de ampliación, conceptualización (organización), planificación, preparación para los exámenes y participación.

Los resultados de este estudio son similares a los estudios previos como el de Martínez-Fernández (2007) quien retoma las afirmaciones de Vermunt & Vermetten (2004) para destacar que tanto las estrategias metacognitivas como un enfoque profundo de aprendizaje son factores de importancia en el nivel de estudios universitarios ya que cada uno de ellos constituye una base importante del pensamiento crítico y del aprendizaje reflexivo y autorregulado.

Todo lo anterior, que coincide con resultados de otras investigaciones como la realizada por Martínez-Otero y Torres (2005), pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención psicopedagógica para que los alumnos adquieran y consoliden estrategias de aprendizaje que les ayuden a mejorar su rendimiento académico.

Para conocer si hubo cambios en el grupo experimental después taller, ver gráfico 5.

Gráfico 5. Grupo experimental



Se observa en el gráfico 5 que si hay diferencias en el grupo experimental después de haber participado en el taller.

Asi mismo se aplicó Wilcoxon para ver si existían diferencias estadísticamente significativas intragrupo, los resultados se pueden observar en la tabla 13.

Tabla 13. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon del grupo experimental del Cuestionario de trabajo autónomo

Estrategia	W	P
Pre Ampliación- Pos Ampliación	-2,988 ^b	0,003*
Pre Colaboración- Pos Colaboración	-,748 ^b	0,454
Pre Conceptualización- Pos Conceptualización	-3,184 ^b	0,001*
Pre Planeación- Pos Planeación	-2,591 ^b	0,010*
Pre Preparación examen -Pos Preparación examen	-2,423 ^b	0,015*
Pre participación- Pos Participación	-3,116 ^b	0,002*

*con una P<0.05

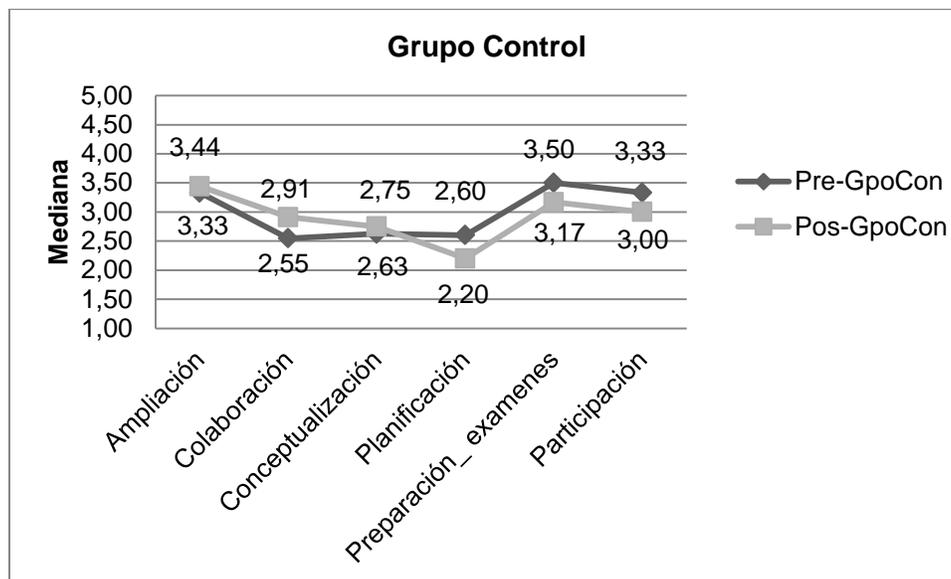
Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las siguientes estrategias: ampliación, conceptualización, planeación, preparación para los exámenes y participación; con todo esto, se encuentra una notable mejoría en las estrategias de

trabajo autónomo después de haber participado en el taller psicoeducativo.

Estudios previos como el de Tuckman (2003), señalan que los estudiantes que reciben el entrenamiento en estrategias de aprendizaje tuvieron un rendimiento posterior significativamente mayor que el obtenido antes de la realización del curso “aprender a aprender”.

Para conocer si hubo cambios en el grupo control, ver gráfico 6.

Gráfico 6. Grupo control



Como se observa en el gráfico 6 no hay cambios significativos en el grupo control con respecto al trabajo autónomo.

Por otra parte se aplicó Wilcoxon para ver si existían diferencias estadísticamente significativas intragrupo del grupo control, los resultados se puede observar en la tabla 14.

Tabla 14. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para el grupo control del cuestionario de trabajo autónomo

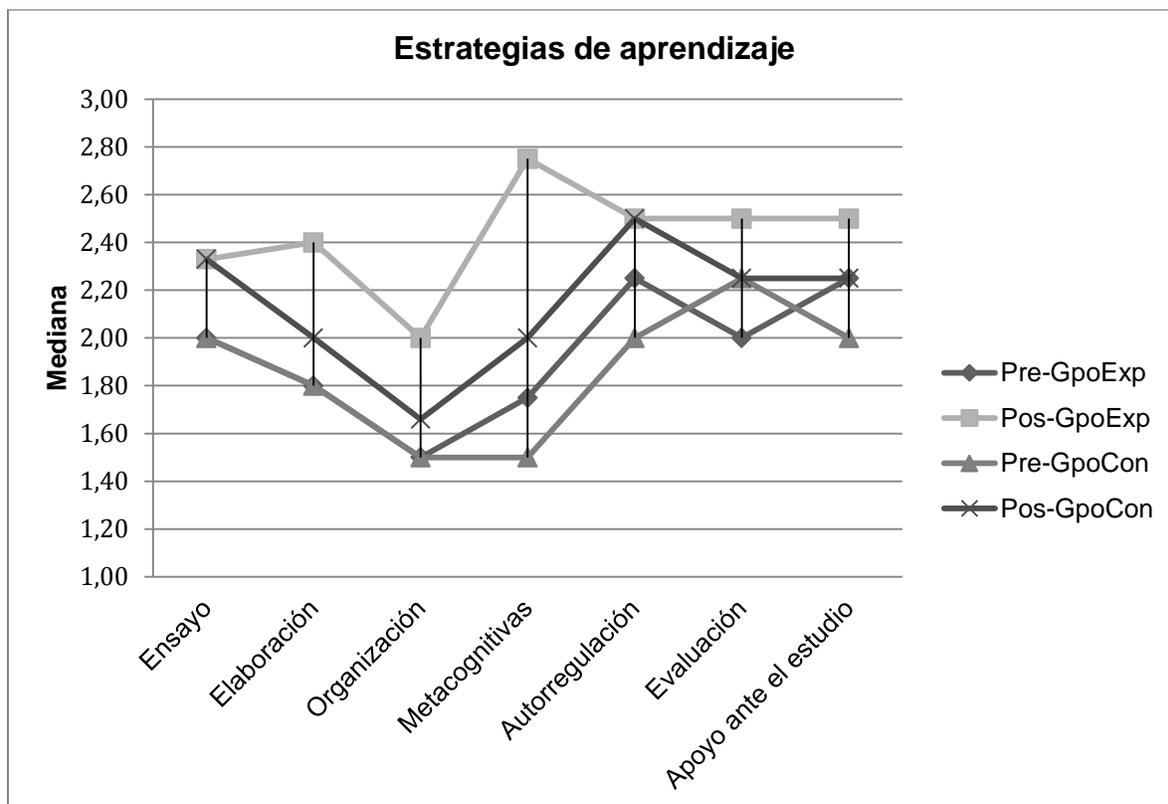
Estrategia	W	P
Pre Ampliación- Pos Ampliación	-,629 ^b	0,529
Pre Colaboración- Pos Colaboración	-1,573 ^c	0,116
Pre Conceptualización- Pos Conceptualización	-,432 ^b	0,665
Pre Planeación- Pos Planeación	-1,740 ^c	0,082
Pre Preparación examen -Pos Preparación examen	-1,455 ^b	0,146
Pre participación- Pos Participación	-1,380 ^c	0,168

*con una $P < 0.05$

Por otro lado, para el grupo control, como se observa en la tabla 14. no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las estrategias entre el pretest y postest de trabajo autónomo, con lo que no se encuentran cambios notorios en los participantes.

Estos resultados son similares a los encontrados por Schloemer y Brenan (2006) los cuales implementaron un programa llamado "From students to learners: developing self-regulated learning" los resultados aportados por los autores tras la aplicación de este programa muestran un incremento significativo en el entusiasmo de los estudiantes, en el número de alumnos que llevaba a cabo un registro diario del tiempo y esfuerzo dedicado al estudio, en la ayuda proporcionada a los demás compañeros y al mismo tiempo recibida de los mismos y de profesores, un mayor número total de horas semanales dedicadas a la preparación de las clases y revisión de apuntes, una mayor consistencia entre la auto-evaluación del alumno y la evaluación del profesor, a diferencia de los alumnos que no participaron en el programa, los cuales no mostraron ningún cambio significativo en el entusiasmo, colaboración, planeación y auto-evaluación.

Gráfico 7. Cuestionario de estrategias de aprendizaje, antes y después del taller de los grupos (experimental y control).



Al analizar el gráfico 3 se observa que las estrategias que mejoraron después del taller en el grupo experimental son: las estrategias de elaboración ($M_{dn}=2.4$, $DE=0.23$), las estrategias organización ($M_{dn}=2$, $DE=0.35$), las estrategias metacognitivas ($M_{dn}=2.75$, $DE=0.28$), las estrategias de evaluación ($M_{dn}=2.5$, $DE=0.34$) y las estrategias de apoyo ante el estudio ($M_{dn}=2.6154$, $DE=0.33$) lo que indica que dichas estrategias fueron mejores que en el grupo control.

Se puede observar que el taller logro su objetivo que era implementar estrategias que favorecieran el aprendizaje autónomo, para ello, se han venido desarrollando e implementando acciones de intervención dirigidas al entrenamiento de los alumnos en estrategias de autorregulación, estos primeros intentos formales por enseñar a los estudiantes universitarios a ser alumnos autorregulados evidenciaron un notable éxito (Zimmerman, 2000).

7.2 Análisis de datos Cualitativos

Las categorías que se generaron para el análisis de datos fueron las siguientes:

1. **Asertividad en la comunicación** se toma como referencia a la capacidad que tienen los estudiantes universitarios de comunicar libremente su pensamiento sin miedo a que los demás no comportan lo que piensan y respetando los puntos de vista de los demás.
 - 1.1 **Escucha de instrucciones** se necesita saber que tanta atención prestan a las indicaciones que se les da, ya que este resulta un factor que impida que se pueda dar de forma adecuada la comunicación.
 - 1.2 **Interacción con los compañeros** son las actividades que desempeñan cada uno de los integrantes en el grupo.
2. **Procesos metacognitivos** esta categoría se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.
 - 2.1 **Planificación** son los esfuerzos que se realizan a fin de cumplir objetivos y hacer realidad diversos propósitos.
 - 2.2 **Empleo de técnicas de organización** es la elaboración, desarrollo y puesta en marcha de distintos planes con la intención de alcanzar objetivos y metas planteadas.
 - 2.3 **Autoevaluación** después de finalizar la tarea, el estudiante requiere efectuar una autoevaluación que le ayude a aumentar los conocimientos que tiene sobre la tarea misma o el tema estudiado; así sabrá si ha logrado las metas del aprendizaje y si las estrategias utilizadas le han ayudado a alcanzarlo, este aspecto le ayudará a saber cuáles estrategias son las más adecuadas para su instrucción, de acuerdo al tipo de tarea.
3. **Organización del trabajo en equipo** el poder designar funciones a cada uno de los integrantes con la finalidad de alcanzar la meta establecida.

-
-
- 3.1 **Trabajo en equipo** es cuando trabaja con un grupo de personas por un objetivo en común.
 - 3.2 **Distribución del tiempo** conjunto de procedimientos racionales utilizados en la organización para alcanzar una meta, por lo que se requieren habilidades, conocimientos o cuidados específicos.
 - 3.3 **Estrategias de distribución de tareas** consiste en dividir de acuerdo con las características de cada uno de los integrantes una tarea a realizar con la finalidad de que este explique y enseñe a los demás como la pueden realizar y con ello poder aprender hacer nuevas cosas.

Las categorías se analizaron en cuestión de los tres momentos importantes que son cómo llegaron, qué pasó durante el taller y finalmente qué aprendieron. Para facilitar el análisis de los discursos, se manejó el programa Atlas ti.

MOMENTO 1. CÓMO LLEGARON LOS PARTICIPANTES:

1. Asertividad en la comunicación

1.1 Escucha de instrucciones

Medina y Ciro (2013) mencionan que existen aciertos y desaciertos que coadyuvan a mejorar la comunicación en la institución, por lo que es importante que se reconozca la importancia de una comunicación que alcance unos niveles significativos de asertividad. Algunas evidencias de esto se pueden apreciar en la etnografía de aula que se realizó con los estudiantes y donde se observó lo siguiente:

Los estudiantes no prestaban atención a su maestro por estar revisando el celular, cuando se estaba dando un tema. (Etnografía de aula, 04-abril-2016)

El maestro al dejar una actividad no daba las indicaciones de lo que se tenía que hacer, lo que generaba que los alumnos se confundieran y no sabían

que hacer, ocasionando que entre ellos se preguntaran que era lo que habrían de realizar, y al no saber sus demás compañeros, hacían las actividades como ellos creían que se tenían que entregar, pero al mostrárselas al asesor este les comentaba que no eran así, pero este tampoco les explicaba lo que se tenía que hacer, lo cual les hacía perder mucho tiempo, al estar revisando una y otra vez la misma actividad.(Etnografía de aula, 14-abril-2016)

La comunicación va más allá de que el maestro hable y el estudiante escuche, es más que el simple intercambio de palabras entre personas, es una manera de expresar y dirigir un mensaje.

El desarrollo de nuevas tecnologías de la informática y la comunicación imponen un ritmo acelerado en las exigencias para la formación de las nuevas generaciones. Es por tal motivo que el fomentar el diálogo brinda la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje mediante un proceso de mediación en la cual los materiales educativos, la disposición del alumno, las herramientas tecnológicas y la comunicación efectiva hacen posible un aprendizaje significativo (Quintero, 2012). Es importante recalcar que si bien el celular puede ser una fuente para acceder a internet y buscar información, la cual pueda ayudar a complementar lo que se está viendo en clase, en este caso no es así porque más bien fue un obstáculo para el aprendizaje; no obstante, las estrategias que empleó el docente no fueron las adecuadas para captar la atención de los estudiantes, porque resulta más llamativo el celular que escuchar solamente a éste.

1.2 Interacción con los compañeros

Chica-Cañas (2010) menciona que en medida en que el estudiante se educa a sí mismo y aprende a interactuar con los compañeros y con la sociedad, a usar y generar conocimiento, y a establecer la ruta de su proyecto de vida, favorece su aprendizaje autónomo. La interacción entre personas propicia la maduración del aprendizaje según

términos vygotskianos. La independencia en la autogestión del conocimiento se logra en compañía de otros alumnos, quienes se encargan de conducir paulatinamente al inexperto a las metas ideales de aprendizaje mediante un proceso de imitación que muestra un camino evolutivo de acceso al conocimiento intelectual, aceptando y reconociendo las reglas de trabajo en equipo. Alguna evidencia de esto se puede apreciar en la siguiente observación realizada durante la etnografía de aula:

Cuando los alumnos interactuaban entre sí era cuando el profesor les pedía que se reunieran en grupos para realizar una actividad, aunque ellos se sentaban en grupos no hablaban o intercambiaban puntos de vista, ya que era una sola persona la que tomaba el control al considerarse la más capacitada para hacer el trabajo y solo tomaba en cuenta los puntos de vista de unos cuantos y los demás los ignoraba, lo que generaba que los miembros que eran ignorados se ponían a platicar de otros temas que no tenían que ver con la tarea que su maestro les había encargado (Etnografía de aula, 15-abril-2016).

El trabajo colaborativo no se ve reflejado, por lo que es importante lograr que los estudiantes valoren la interacción académica, respetando los puntos de vista de los demás compañeros, lo cual les pueda permitir conjugar todos estos conocimientos y poder realizar una mejor reflexión, del mismo modo el docente tiene que promover una adecuada interacción entre ellos.

2. Procesos metacognitivos

2.1 Planificación

La mayoría de los estudiantes universitarios no planifican sus actividades, ya que no toman en cuenta el tiempo que le tienen que dedicar a cada una de las actividades, ni los objetivos que se pretenden alcanzar con cada una. Como mencionan Pozo y Pérez-Echeverría (2013) los alumnos no planifican, porque dejan todas las tareas para los días inmediatamente anteriores al examen, de modo que ya no queda tiempo para dudar y preguntarse, o también la forma en que se les presenta la información o se les

evalúa. Esto se puede ver reflejado en las siguientes observaciones que se hicieron a los alumnos de Psicología Educativa, algunos ejemplos de ello son:

Durante la clase, los estudiantes hacían los trabajos que tenían que entregar al día siguiente, otras veces estaban en el salón de clases haciendo la tarea de esa materia o de la que seguía (Etnografía de aula, 21-abril-2016).

Los maestros llegan 30 minutos tarde, por lo que empiezan sus clases a destiempo y las actividades que tenían programadas no las llevan a cabo por la falta de tiempo o porque los estudiantes se encontraban desesperados por salir a comer, ya que no habían desayunado por estar a tiempo en su clase. Cuando no salían a tiempo los alumnos empezaban a distraerse y hablar entre ellos (Etnografía de aula, 28-abril-2016).

Al analizar estas observaciones se puede ver que los estudiantes no tienen desarrollada la capacidad de planeación, sin duda se requiere del conocimiento de esta estrategia; porque de no ser así, los estudiantes van a seguir dejando hasta el último momento sus actividades lo que muchas veces genera un mayor estrés, una menor concentración y por ende no comprendan lo que se les enseña impidiéndoles alcanzar aprendizajes significativos.

2.2 Empleo de técnicas de organización

Pozo y Pérez-Echeverría (2013) mencionan que muchas pueden ser las razones por las que los alumnos se limitan a repetir en vez de comprender y esto se debe a la falta de interés o esfuerzo, la falta de preparación o conocimientos previos que les impide formarse una visión global y personal de los temas. A continuación, se puede ver algunas evidencias:

Al momento que el asesor les encargaba que realizaran un esquema con respecto a un tema de su antología, los estudiantes no sabían cómo hacerlo y al momento de que le preguntaban a su maestro como se tenía que hacer

este no les enseñaba como se tenía que hacer, porque les decía que era algo que ellos tenían que saber hacer (Etnografía de aula, 07-abril-2016).

Al momento de exponer los estudiantes utilizaban la presentación para leerla, porque sus presentaciones estaban llenas de texto, lo que ocasionaba que sus demás compañeros perdieran el interés y ya no les prestaban atención. Además, al momento que alguno de sus compañeros o su profesor hacía una pregunta acerca del tema, no sabían cómo contestarla. Cuando el equipo de cómputo no funcionaba, los estudiantes no querían exponer porque decían que lo tenían que hacer con su presentación, ya que habían trabajado en ella y que además ahí era donde estaba toda la información que ellos iban a decir (Etnografía de aula, 19-abril-2016).

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce la incertidumbre de no saber. Esto lleva a pensar en que “los futuros ciudadanos van a necesitar las capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información, para navegar sin naufragar en medio de un flujo informático e informativo caótico” (Pozo, 2006, p.48). Se debe tener en cuenta que a la mayoría de los alumnos no se les han enseñado las estrategias desde pequeños y por tal motivo, en la actualidad sería conveniente hacerlo.

2.3 Autoevaluación

La autoevaluación tiene relevancia en la vida psíquica desempeñando una doble función, reguladora y orientadora de la conducta en las más y variadas esferas de los actos, en cada acción está implícita porque el sujeto actúa en uno o en otro sentido según sea su autovaloración, lo que constituye el eje fundamental de la autorregulación

en el comportamiento (Montero, 2005). Algunas evidencias de esto se pueden apreciar en las siguientes observaciones:

Cuando el maestro encargaba un trabajo a los estudiantes para la siguiente semana, ellos dejaban hasta el último momento la elaboración del trabajo, y al momento que su profesor les daba su calificación se enojaban porque ellos consideraban que lo habían hecho bien, no obstante, su profesor les comentaba que les habían hecho falta algunos puntos en su trabajo, pero los estudiantes externalizaban que no era culpa de ellos, sino que era la culpa de su asesor por no haberles recordado una y otra vez los puntos que tomaría en cuenta en la evaluación. En otros casos los estudiantes decían que su profesor no los había calificado bien o que no les había enseñado o dicho lo que tenían que hacer (Etnografía de aula, 12-abril-2016).

Se observaba una falta de interés por aprender nuevas cosas ya que solo se quedan con lo que les decían sus asesores y no se daban a la tarea de buscar más allá, esto se veía reflejado cuando se les dejaba una tarea que era opcional, y no la realizaban porque no era obligatoria hacerla, además muchos de ellos comentaban que “para qué hacerla si pueden hacer otras cosas cómo pasar tiempo en las redes sociales” (Etnografía de aula, 13-abril-2016).

En muchas ocasiones los jóvenes no se evalúan, esto se debe a que por lo general la evaluación suelen asumirla los profesores. Cuando los estudiantes universitarios emprenden una tarea en la que los objetivos y las actividades han sido fijados externamente, con frecuencia no pueden evaluar si han logrado la meta buscada, porque simplemente no tenían ninguna meta de aprendizaje propia. Por más compleja que sea la tarea, los alumnos tampoco aprenderán a supervisar si su maestro, lo hace siempre por ellos, ocasionando con ello que los estudiantes se acostumbren a enfocar sus tareas de modo rutinario, es decir, actuando en piloto automático y generando que

sean incapaces de darse cuenta de que el rumbo está equivocado lo que hace que se sientan perdidos (Pozo y Pérez-Echeverría, 2013).

3. Organización del trabajo en equipo

3.1 Trabajo en equipo

El aprendizaje social es una forma de convivencia sociocultural, intelectual y moral donde todos los participantes tienen la oportunidad de desempeñar diferentes papeles para tomar conciencia de la otredad, es decir, el aprendizaje adquiere relevancia democrática al entender cómo el otro puede aportar y cambiar los procesos cognitivos y metacognitivos con la colaboración del equipo de trabajo, formarse en un equipo cualificado y responsable. Por consiguiente, el estudiante que logre trabajar en equipo tiene garantizado el 50% del aprendizaje en la educación superior (Chica-Cañas, 2010, p.173). A continuación, se puede observar cómo es que los estudiantes manejan el liderazgo:

El maestro pidió a los estudiantes que se juntaran por equipos para realizar una actividad dentro del salón de clases, los estudiantes se juntaban en grupos y comenzaba uno de ellos a decir lo que tenían que hacer los demás integrantes, sin que se le cuestionara su indicación. Con respecto a la participación de los integrantes se observaba que el líder del equipo solo tomaba en cuenta el punto de vista de sus mejores amigos y a los demás no los escuchaba, también el líder distribuía las tareas como él pensaba que era lo adecuado, porque decía que a los compañeros que no sabía se les debía de dejar poco texto o poca participación para que no fuera a repercutir en su calificación y cuando el asesor les preguntaba algo a los integrantes del equipo que se creía que no sabían, los demás integrantes interrumpían para ellos contestar, lo que les generaba inseguridad a estas personas porque de inmediato bajaban la cabeza y se hacían para atrás (Etnografía de aula, 27-abril-2016).

Cuando el asesor pidió a los estudiantes que trabajaran en equipo, estos solo querían trabajar con sus amigos y no con algún otro miembro del grupo, ellos comentaban que con sus amigos ya sabían cómo estos trabajaban y que cuando les había tocado trabajar con otros de sus compañeros les toca a ellos hacer el trabajo porque los demás no sabían cómo hacerlo y que si el maestro iba a formar los equipos ellos mejor preferían trabajar individualmente que con otras personas porque al final de cuentas si trabajaban con ellos, les ocasiona un exceso de trabajo y una mayor responsabilidad, generándoles estrés (Etnografía de aula, 29-abril-2016).

Al realizar un análisis de lo que ocurre con el trabajo en equipo se puede deducir que cuando se trata de hacer trabajo en equipo, se evidencia que solo se toma en cuenta a los que son líderes y a las opiniones de los demás no se escuchan o se desechan porque no son las que los líderes dicen, lo que indica se debe de enseñar a los estudiantes el poder trabajar en equipo y respetar los puntos de vista de los demás.

3.2 Distribución del tiempo

Schunk (2012) dice que el tiempo es una premisa fundamental para que el estudiante aprenda, ya que éste depende de qué tan organizada esté la tarea. La calidad incluye lo que se dice a los estudiantes acerca de lo que van aprender y cómo lo van aprender, el grado en que este en contacto con el material si es el adecuado y cuántos conocimientos previos tiene, entre menor sea la calidad, más tiempo requieren los estudiantes para aprender, otras ocasiones los programas escolares incluyen mucho contenido lo que implica que el tiempo destinado a cada aprendizaje sea menor, degradando el nivel de calidad de conocimiento que los estudiantes adquieren. Esto se ve reflejado en la siguiente observación:

Al momento que los estudiantes trabajaban en equipo no distribuían las tareas equitativamente entre los miembros del equipo, lo que ocasionaba

que algunos de los integrantes tenían mucho trabajo por hacer y otros solo tenían poco que realizar, por lo que los que tenían poco trabajo terminaban pronto sus actividades y comenzaban a platicar, mientras los que tenían mucho por hacer no terminaban a tiempo y se enojaban porque sus compañeros que terminaban primero en vez de ayudarlos los distraían ocasionando que no alcanzaran a revisar toda la información, y cuando el asesor les pedía que participaran se observaba que no todos los integrantes participaban de la misma manera porque la información que manejaban no era la misma (Etnografía de aula, 05-abril-2016).

En muchas ocasiones los estudiantes tienen bastante tiempo disponible para aprender, pero no suelen dedicarlo para trabajar productivamente en su aprendizaje, ya sea porque tienen poco interés o se les dificulta la tarea. También se puede observar que la distribución del tiempo no es la adecuada ya que en muchas ocasiones se dedica más tiempo hacer otras cosas que no tienen que ver con el trabajo y esto influye mucho en el aprendizaje.

3.3 Estrategias de distribución de tareas

Chica-Cañas (2010) comenta que la ética y la moralidad en la participación individual y colectiva juega un rol determinante porque se espera de todos los participantes un compromiso de amistad, de compartir los conocimientos de manera generosa, de criticar a los compañeros con el ánimo de mejorar en la adquisición de las habilidades de pensamiento de orden superior, de respetar la intervención de las otras personas. Algunas evidencias de esto se pueden apreciar en lo siguiente:

Cuando exponían, se observaba que solo se habían dividido el trabajo con respecto a la cantidad de hojas que tenían que exponer, y solo una sola persona se encargaba al último de juntar las diapositivas y en algunas otras ocasiones los estudiantes no juntaban las diapositivas, sino que cada uno iba abriendo su propia presentación (Etnografía de aula, 26-abril-2016).

Se observa que los estudiantes no realizaban la distribución adecuada de las tareas porque el dividir el trabajo por partes no quiere decir que se está distribuyendo adecuadamente, sino que se trata de comprender el tema y conocer en qué son buenos cada uno de ellos, de esta manera poder conjuntar los saberes y avanzar al mismo nivel. Del mismo modo, se observa que los estudiantes solo pensaban en sí mismos y no les interesaba el otro.

MOMENTO 2. PROCESO

1. Asertividad en la comunicación

1.1 Escucha de instrucciones

Rost define la escucha como un proceso de recibirlo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella (Rost, 2002, p. 13). Del mismo modo Lynch y Mendelsohn (2002, p. 193) escriben que “hoy en día reconocemos que la capacidad auditiva es un proceso 'activo' y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje”. La manera en que los estudiantes escuchan las instrucciones se ve reflejada en lo siguiente:

En el ejercicio titulado “la torre más alta” se dividió a los participantes en dos grupos y se les dijo que tenían que construir la torre más alta, al realizarla uno de los equipos se dio cuenta que el método más adecuado era poniendo una base para sostenerla y esto permite el poder sostenerla, en cambio el otro grupo no le puso mucha atención a la base lo que hizo que se cayera, pero después de ver sus errores comprendieron que tenían que poner una

base más resistente, pero después de que se hizo la reflexión los participantes se dieron cuenta de que no escuchaban las indicaciones porque solo se les pidió a los dos grupos una torre y cada uno de ellos comenzó a trabajar en su propia torre, lo que les hizo pensar que muchas veces les pasa eso, que no prestan atención a las instrucciones y que esto les genera contratiempos e inconvenientes (Observación, 15-mar-2017).

Porque a veces ni revisamos los exámenes en las instrucciones porque a veces pones una tacha cuando dice subraya ("sic", F03-k, sesión 3ª).

Muchas veces lo que nos dicen no está bien, pero como no leemos no sabemos que es incorrecto, hasta que nos pregunta y contestamos y nos dicen que están mal ("sic", F05-a, sesión 5ª).

[Me hace falta] prestar atención a las cosas positivas, porque si me quedo pensando solo en lo negativo no me va a permitir, este buscar o encontrar la solución ("sic", M05-jl, sesión 5ª).

Se observa que los participantes no prestan mucha atención a las instrucciones esto se puede deber a que en muchas ocasiones los profesores invierten demasiado tiempo repitiendo una y otra vez la misma instrucción y por lo tanto esto se convierte en un círculo vicioso, pues el estudiante se confía de que le van a repetir y por lo tanto no escucha, es por ello que las instrucciones deben darse una o dos veces y los estudiantes deben conocer los propósitos para los cuales deben escuchar. Otro factor que interviene es la claridad con la que se dan las instrucciones y que al momento en que se dan ocurre que los estudiantes se encuentran hablando lo que genera una interferencia al momento en que las reciben.

1.2 Interacción con los compañeros

Es importante fomentar en el salón de clases el clima propicio para la expresión e intercambio de ideas, estimular la perseverancia y la autonomía, promover la tolerancia y el respeto durante las discusiones y diálogos académicos (Klimenko y Alvares, 2009). Por tal motivo, en los discursos analizados de los participantes, se identificaron elementos significativos que confluyen en la interacción con los compañeros como son los siguientes:

Creo que lo más difícil es la comunicación y ponernos de acuerdo todos ("sic", F04-gl, sesión 4ª).

Discutimos, más cuando no los conoces, porque a lo mejor, por ejemplo, si yo me conozco con ellos es más fácil ponernos de acuerdo, pero cuando somos muchos que no nos conocemos si está complicado ponernos de acuerdo ("sic", F04-mr, sesión 4ª).

Al poder discutir antes de exponer se hace una retroalimentación, se hace que esa unión en el equipo, porque a la hora de que todos saben del tema y ya existe ese ese sentimiento de apoyo de que si algo se me atora todos mis compañeros saben y están ahí, aunque sea una palabrita clave ya con eso ya yo puedo seguir. Entonces sí, considero yo que en el trabajo en equipo siempre tiene que haber esa comunicación, porque si cada quien se divide su tema, pero esa discusión posterior para que allá una retroalimentación y que exista ese verdadero trabajo de equipo ("sic", M04-g, sesión 4ª).

La toma de conciencia es un elemento primordial en el proceso metacognitivo, el cual se fomenta a partir del intercambio grupal sobre las experiencias de aprendizaje que tienen los estudiantes. Este intercambio posibilita el aprendizaje mutuo de nuevas estrategias que fueron funcionales para los compañeros de clase (Klimenko y Alvares, 2009). El punto clave para que se de la interacción con los compañeros es tener una

meta en común en este caso es el trabajo y a partir de esto conjuntar los puntos de vista de cada uno de los integrantes lo que ocasionara que se dé una mejor comunicación y comprensión de lo que se tiene que hacer.

2. Procesos metacognitivos

2.1 Planificación

La estrategia autorreguladora de planificación es aquella que tiene que ver con el establecimiento de un plan de acción; incluye la identificación o determinación de la meta de aprendizaje, la predicción de los resultados y la selección y programación de estrategias. También algunos autores comprenden dentro de ella, la autoactivación del conocimiento relevante y la administración de tiempo (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2005). Los estudiantes que se imponen metas generales y las dividen en submetas a corto plazo regulan sus esfuerzos al evaluar su proceso. Al imponerse la meta, determinan el tiempo para cumplir cada submeta parcial (Schunk, 2012). Algunas evidencias de esto se pueden apreciar en lo siguiente:

Cuando se les pidió a los participantes que en una hoja donde viene las 24hrs del día distribuyeran todas las actividades que realizaban durante toda la semana pasada se dieron cuenta que dedicaban mucho tiempo a las redes sociales y al internet y que a las demás actividades no les dedicaban casi tiempo ya que por lo general lo dejaban para el último minuto. Esto ocasiono en ellos mucha consternación ya que no pensaban que dedicaban mucho tiempo al ocio y por lo cual estaban interesados en poder distribuir mejor su horario para poder hacer otras actividades de la escuela, trabajo y la familia (Observación-act.2, sesión 1ª).

Cuando se les pidió que crearan su horario personal comentaban que no tenían ninguna duda, pero al momento de que ya lo estaban haciendo se les

complicó mucho y aún más se les complicó el poder llevarlo a cabo porque comentaban que por la carga de trabajo que estaban llevando en ese momento era muy difícil, pero después de la reflexión se dieron cuenta que el plan de horario debe ser flexible y no creer que se tiene que llevar literalmente al 100% como lo habían planteado al inicio ya que es una de las características que tiene el plan de horario y también dijeron que no habían pensado en clasificar las actividades en urgentes de las no urgentes (Observación-act.3, sesión 1ª).

Los participantes expresan que lo que significó el plan de trabajo para su vida diaria en los siguientes discursos:

Hay ocasiones que el plan que nos proponemos está muy idealizado porque hay cosas que no podemos controlar que están fuera de nuestro alcance, pero por ejemplo podemos un día no hacer nada y al otro dedicar más tiempo, es muy variado y no se puede hacer tal cual (“sic”, F01-gl, sesión 1ª).

No puedo seguir con el plan de trabajo porque como estoy muy acostumbrado a hacer actividades de ocio, como las redes sociales las cuales me ocupan mucho tiempo y me es muy difícil no estar conectado (“sic”, M02-ge, sesión 2ª).

Lo anterior se complementa con los siguientes discursos donde ya se identifica la importancia de distinguir el tipo de actividades que se van a realizar y la prioridad que tienen cada una de ellas:

Bueno, yo considero que también que a la hora de..., de elegir las prioridades urgentes y las no urgentes, como que también es importante tomar en cuenta las actividades que nos demandan más energía porque si es como que complicado tener que hacer una investigación de 10 hojas a las 6 de la tarde porque tu cuerpo ya está más cansado, ya está más cerquita la

hora de dormir, pues si considero que como a la hora de elegir las prioridades si ver que necesito para el día de mañana, porque si son dos actividades que necesito para el día de mañana, hacer primero la actividad que implique más energía, más atención porque si es como que la energía va bajando suficiente (“sic”, F01-t, sesión 1ª).

Es importante reconocer que hay tareas que hacemos diariamente que son fijas que no se pueden evitar, como comer, aseo personal, asistir a la escuela y dormir. Creo que a partir de estas tareas fijas es como se debe de hacer el plan de trabajo muchas veces no las tomamos en cuenta y es lo que hace que no se cumpla el plan de trabajo (“sic”, F01-ka, sesión 1ª).

Se puede observar que uno de los aspectos centrales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes es la reflexión, a partir de la toma de conciencia de la necesidad de organizar sus actividades, de tal manera que pueden decidir cómo emplearan su tiempo y esfuerzo de manera efectiva, ya que son capaces de discernir de lo que es urgente de lo no urgente, es por ello que la planificación sirve para facilitar la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de cumplir con éxito la tarea de aprendizaje y puede generar una ejecución o producto de calidad.

2.2 Empleo de técnicas de organización

Klimenko y Alvares (2009) comentan que cuando se habla en el plano de organización y abstracción es posible la reflexión sobre el conocimiento que se tiene, sobre cómo se está realizando una actividad determinada o cómo se ha hecho, llevando a cabo una autorregulación consciente. A continuación, se muestran las siguientes narraciones de los jóvenes que participaron en el taller donde se ve el impacto que tuvieron las estrategias de organización:

Comprender los términos, porque yo subrayo lo que no entiendo, pero en muchas ocasiones el contexto del texto me da entender lo que significan las

palabras, pero en otras ocasiones tengo que buscar en el diccionario (“sic”, F03-mi, sesión 3ª).

Es importante hacer una prelectura para darme una idea de los aspectos importantes que podría contener un tema. Revisar los textos, es decir, la lectura rápida, porque si no tardas mucho en leer por ejemplo a Juan y regresaba a los párrafos nuevamente (“sic”, Diario de clase del estudiante)

Depende del tema porque cuando se me hace muy complicada una lectura, entonces empiezo anotar lo que voy entendiendo, para que yo sepa de qué trata, pero cuando es fácil, con la lectura se me queda (“sic”, M02-ge, sesión 2ª).

A partir de todos estos discursos se puede ver que los estudiantes, al abordar un problema en un inicio, les puede parecer desconocido y que la manera en que se presenta puede dificultarles su comprensión, pero al tener ya las estrategias adecuadas pueden organizarlo ya sea en un gráfico o esquema que les ayudará a visualizarlo y entenderlo mejor.

2.3 Autoevaluación

Schunk (2012) comenta que para evaluar el aprendizaje se necesitan diversas técnicas que comprenden la observación directa, las respuestas escritas y orales, las calificaciones y los informes personales. A partir de lo anterior se puede decir que el proceso de autoevaluación requiere del esfuerzo y empeño del estudiante lo que le permite entender mejor su proceso de aprendizaje y por ello se ve reflejado en los siguientes discursos:

Tienes un panorama más general de la forma en que te estás desempeñando (“sic”, F05-t, sesión 5ª).

Para poder conocer que es lo que estoy haciendo bien y que es lo que no estoy haciendo. Saber las fortalezas y que se puede mejorar (“sic”, M05-g, sesión 5ª).

Conocer bien que es lo que quiero hacer y por lo tanto construir mis objetivos. Tener las bases que me permitan alcanzar mi objetivo (“sic”, F05-t, sesión 5ª).

Saber cuáles son mis debilidades y fortalezas y por lo tanto que puedo hacer para potencializar mis habilidades (“sic”, M05-m, sesión 5ª).

El poder autoevaluarse los estudiantes permite que ellos determinen si están aplicando correctamente los conocimientos, evaluando si han entendido y con ello decidan si la estrategia que están empleando es eficaz o necesitan de otra, lo que les permite saber cuál utilizar para mejorar su aprendizaje.

3. Organización del trabajo en equipo

3.1 Trabajo en equipo

Al intentar comprender las ideas de los otros y reconciliarlas con las propias, los aprendices se implican en un proceso de negociación de significados que pueden resultar en la co-construcción o construcción conjunta de nuevos conocimientos, de nuevos procesos de pensamiento y de estrategias de solución de problemas (Pozo, 2006). Lo anterior se ve reflejado en el siguiente discurso dicho por un estudiante:

Pero siempre hay un líder y siempre hay los que obedecen, ¿no?, pero por ejemplo hay personas que reaccionan muy rápido y les da como el tiempo y hay otras que se quedan pasmadas..., entonces agarra y ten llévatelo. Pero la otra persona sí tuvo el tiempo de estructurarlo... (“sic”, F04-mt, sesión 4ª).

El trabajo en equipo es interesante porque ayuda a los alumnos a aprender a participar y colaborar en la consecución de objetivos comunes, además de que permite conocer las habilidades de los compañeros y con ello poder aprender nuevas estrategias.

3.2 Distribución del tiempo

Los miembros del equipo deben tener tiempo suficiente para reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo y tomar decisiones de ayuda y mejora para próximas ocasiones (Pozo y Pérez-Echeverría, 2009). A partir de lo anterior se puede decir que los estudiantes comenzaron a reflexionar acerca de la importancia que tiene el distribuir de forma consciente el tiempo en cada uno de los integrantes, lo cual se ve reflejado en los siguientes discursos:

Al poder organizar el tiempo de que cada uno va a exponer vas perdiendo el miedo, vas hablando en grupos y esto te permite apoyarte más. También en la seguridad porque a lo mejor al principio te costaba mucho trabajo, pero ya estudias más tu tema, tienes que prepararte más, porque al pasar al frente no es pensar si lo hago mal, porque ya estas más preparado (“sic”, M04-g, sesión 4ª).

Porque igual se perdiendo el interés por que no es lo mismo en una hora, dos horas (“sic”, F04-k, sesión 4ª).

El hecho de que los participantes puedan aprender a reflexionar sobre su práctica en el trabajo en equipo permite que pueda estructurar el tiempo de cada uno de los miembros e ir estructurando de acuerdo a su realidad. Cuanto más se estructuren estrategias de colaboración entre los participantes más posibilidades se tendrán que los estudiantes aprendan a trabajar conjuntamente con los demás.

3.3 Estrategias de distribución de tareas

Existe una cierta tendencia en el contexto universitario de utilizar el aprendizaje colaborativo, porque se requiere de interacciones menos estructuradas, porque se puede observar un nivel de relación más simétrico ya que los miembros del equipo a pesar de que desarrollen roles diferentes cuentan con un nivel similar o equivalente de conocimiento (Pozo y Pérez-Echeverría, 2009). No obstante, los participantes del taller no presentan esta simetría, ni interdependencia positiva y menos una responsabilidad social, esto se puede ver en los siguientes discursos:

Es muy difícil ponernos de acuerdo por ejemplo 10 personas, porque todos estamos pensando en forma individual (“sic”, F04-le, sesión 4ª).

Para exponer tienes que también planear, organizar, investigar, bueno también para eso sirve (“sic”, F04-gl, sesión 4ª).

Pero también depende de los recursos que tienes y de lo que tienes a la mano, como puedes reaccionar (“sic”, F04-ce, sesión 4ª).

Trabajar en equipo es algo que se aprende y que requiere del desarrollo de ciertas habilidades sociales que deben ser enseñadas en más sesiones porque resulta complejo cambiar la perspectiva que se tiene de ello y solo se puede lograr trabajando con otros y su aprendizaje necesita de ayudas y de tiempo adecuado.

MOMENTO 3. LOGROS

1. Asertividad en la comunicación

1.1 Escucha de instrucciones

Se observa que la mayoría de la práctica en comprensión auditiva que se da en el salón de clases es sumamente superficial, no obstante, lo principal es que el alumno tenga una razón para escuchar. “La motivación es importante y no se debe de

menospreciar” (Hamer, 2001, p. 228). Lo cual se ve reflejado en el siguiente discurso:

Aprendí a escuchar las indicaciones y dar, y participar en equipo (“sic”, Diario de clase del estudiante).

El contacto con la comprensión auditiva espontánea es mínimo, y esto aunado a la timidez natural del alumno provoca cierta pasividad y miedo al escuchar situaciones reales, todo esto produce un sentimiento de miedo que evita que el alumno entienda lo que se le está comunicando, no obstante, se observa que con la práctica y el enseñar nuevas estrategias a los estudiantes esto genera que sean capaces de escuchar claramente las indicaciones.

1.2 Interacción con los compañeros

Las interacciones educativas más potentes, en términos del avance en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, serán aquellas que les permitan construir marcos de referencia explicativos, arribar a la teorización de conceptos y a la solución de problemas (Arievitch y Stetsenko, 2000). En una reflexión final se encontró que los aprendizajes sobre la interacción con los compañeros se hicieron más significativos y los discursos que lo demuestran se presentan a continuación:

Aprendí que es muy importante el poder convivir con mis compañeros ya que a partir de esto puedo conocerlos mejor para de esta forma saber sus fortalezas y este en las cosas que me pueden ayudar (“sic”, Diario de clase del estudiante).

En la diversidad está la riqueza y aprendemos más (“sic”, M04-ka, sesión 4ª).

A mí me gustó mucho estar trabajando y conviviendo con los compañeros a unos ya los conocía y ver los distintos puntos de vista (“sic”, M05-mi, sesión 5ª)

Se puede observar que los estudiantes dijeron una reflexión acerca de la importancia que tiene la interacción con los compañeros, ya que esto les permitió entender que tan importante es convivir con el otro y como esto puede generar beneficios para el trabajo y para sí mismos.

2. Procesos metacognitivos

2.1 Planificación

El poder planear por sí mismo, sus propias metas origina mayores expectativas de éxito que las establecidas por otros, produciendo mayores niveles de autoeficacia y mayor adquisición de habilidades. Los estudiantes que se imponen metas generales y las dividen en subtemas a corto y largo plazo regulan sus esfuerzos al evaluar su proceso. Al imponerse una meta, determinan el límite de tiempo para cumplir cada submeta parcial. La creencia de que están avanzando instila en ellos la autoeficacia para el aprendizaje (Schunk, 2012). Algunas evidencias de esto se pueden apreciar en los comentarios que hacen los participantes al momento del cierre del taller, por ejemplo:

Este... a mí me gustó bueno... en cuanto a la planificación de mis tiempos los horarios y todo esto... Este... me doy cuenta de todos los tiempos y horas que tengo ahí desperdiciados y como las puedo aprovechar en actividades que digo que no puedo hacer porque no tengo tiempo... Entonces, sí tengo tiempo, el chiste es organizarme y el trabajar en equipo..., de lo importante de que es desarrollar el sentido crítico, la escucha y el saber comunicar para poder trabajar en equipo y es implementar estas estrategias que nos ha dado este poco a poco ha sido muy práctico (“sic”, F05-le, sesión 5ª).

Para mí fue impactante lo de la organización, o sea, darme cuenta de cuánto tiempo desperdicio o el decir no tengo tiempo, pero si tengo tiempo más bien no sabíacómo organizarlo, me gustó mucho que son cosas muy concretas las que vimos y muy prácticas (“sic”, F05-a, sesión 5ª).

[Para] mí la sesión de organizar los tiempos es la más importante porque si no organizas tus tiempos todo se deriva de la organización y no puedes hacer (“sic”, M05-ge, sesión 5ª).

Para mí fue de gran utilidad lo de la organización a veces no lo puedo llevar al cien, pero el ser consciente de mis tiempos de mi vida y eso me ayudado mucho (“sic”, F05-mi, sesión 5ª).

Lo anterior se complementa mucho con el estado de ánimo y el comportamiento de los participantes al momento de realizar un plan de trabajo:

Este... todo se ve influido por el estado de ánimo y por las circunstancias que se presenten, el hecho de que tengas una agenda ordena no significa que no te puedan salir imprevistos, es un poquito complicado mantener siempre el orden de las cosas y más cuando hay otras circunstancias, ósea la vida no es nada más la escuela o nuestras actividades, cosas externas a nosotros (“sic”, F05-ma, sesión 5ª).

Aprendí que la monotonía nos hace perder tiempo, y que el tiempo que nos sobra lo desperdiciamos en ocios o en cosas que no valen la pena. Las dudas fueron muchas y más en que estoy haciendo o en que pierdo mi tiempo (“sic”, Diario de clase del estudiante).

El manejo de tiempo es muy importante porque esto permite tener una mejor planificación, lo que genera que los estudiantes se sientan con más recursos para lograr sus objetivos lo cual se ve reflejado en los siguientes discursos:

Bueno a mí lo de nuestros tiempos, yo soy la persona más desorganizada del mundo y pues empezar poquito a poco, fue así como de ahora ya no voy a estar en el Facebook de tal hora a tal hora porque tengo tiempo para hacer tarea y se me hace muy difícil pero es lo que he estado haciendo poco a poco y las técnicas que nos dio aunque ya todos las sabíamos entre comillas no las comprendíamos y pues yo no sabía la diferencia de un mapa con otro, pero el saber las técnicas me hace más productiva (“sic”, F05-gl, sesión 5ª).

Aprendí que mejorar los tiempos me ayudara a desempeñar de manera más eficiente. En esta sesión lo que me costó trabajo es pensar en cómo utilizo mi tiempo. No tengo organización. Tratare de organizar más tiempo (“sic”, Diario de clase del estudiante).

Se me dificultó conocer mis metas a futuro e igual darme cuenta como me encuentro ahora. Aprendí la importancia de organizar mis tiempos para mejor aprovechamiento (“sic”, F05-ce, sesión 5ª).

[Para] mí también lo de organizar mis tiempos..., me quedo mucho... lo del uso de la tecnología... el no usarla antes de dormir, y otra parte que me gusto fue que aprendí mucho el de trabajar en equipo, no había trabajado así (“sic”, M05-a, sesión 5ª).

2.2 Empleo de técnicas de organización

Desde el punto de vista del procesamiento de información, el aprendizaje consiste en la integración significativa del nuevo material en las redes de la memoria de largo plazo.

Para aprender la información, los estudiantes comienzan por prestar atención a la información relevante para la tarea y la transfieren del registro sensorial a la memoria de trabajo; además, activan los conocimientos relacionados en la memoria de largo plazo. En la memoria de trabajo, se establecen vínculos entre la nueva información y sus conocimientos, y las integran en las redes de la memoria de largo plazo. Las estrategias de aprendizaje favorecen la codificación en cada fase (Schunk, 2012). Las estrategias de organización disminuyen la tensión y la ansiedad que ocasiona aprender nueva información, siempre y cuando se elija la más propicia para cada situación o para cada individuo, son provechosas cuando se presenta un material complejo permitiendo que sea más fácil de comprender. A continuación, se observan algunos discursos de los participantes de cómo es que las estrategias de organización les ayudaron aprender mejor:

Para mí fue impactante lo de la organización, o sea, darme cuenta de cuánto tiempo desperdicio o el decir no tengo tiempo, pero si tengo tiempo más bien no sabía cómo organizarlo, me gustó mucho que son cosas muy concretas las que vimos y muy prácticas("sic", F05-t, sesión 5ª).

El taller me pareció de mucha utilidad, ya que aprendí técnicas de lectura que facilitaron la comprensión de los textos y las materias. De igual manera, me permitió tener un panorama más claro y amplio al mismo tiempo, sobre los diferentes tipos de opinión y la importancia de comunicarnos de una manera clara y precisa, para evitar mal entendidos a la hora de realizar actividades ("sic", M05-ka, sesión 5ª).

Estas técnicas que nos dio como para comprender los temas fueron muy buenas porque es como ahorrar tiempo, porque siempre me pasaba que cuando tenía que leer algo me tenía que regresar y regresar y ahora ya tengo un mejor orden porque primero me pregunto qué quiero saber de ese tema, por lo cual hago una prelectura y ya ahora si hago una lectura

profunda y después puedo yo dar mi opinión o crítica de los temas. A mí lo que más me agrado fue lo de las estrategias de organización porque me permitió comprender que es un esquema, que es subrayar y un mapa conceptual porque creo que es muy importante saberlo y si me sirvo esas técnicas para poder organizarme. Sí creo que si nos hubieran dado estos talleres desde el inicio si nos hubiera sido de gran ayuda y ya perderíamos el tiempo (“sic”, F05-mi, sesión 5ª).

El aprender nuevas estrategias de organización generó en los participantes un cambio de la forma en que venían realizando las cosas y como a partir del uso de ciertas técnicas es que se puede mejorar y ser más eficiente a la hora de realizar determinadas actividades, esto se ve reflejado en los siguientes comentarios:

A mí me gustó mucho el taller que nos dio, a mí me sirvió mucho las estrategias de escritura, lectura, el subrayado, además de la importancia de que tienen, porque algo que me sirvió mucho fue el resumen porque yo siempre pongo las ideas principales yo entendí que una parte importe es entenderlo con tus palabras el tema. A mí sirvió para darle la importancia de manejar mis tiempos y de ver cuánto tiempo pierdo en no hacer algo productivo por estar en el celular o en las redes sociales que si yo organizara mis tiempos podría funcionar mejor y hacer todas las actividades (“sic”, M05-jl, sesión 5ª).

A mí se me quedó mucho el que tengo que él organizarme y ver que voy a necesitar para ver y en cuestión de los resúmenes porque lo identifique porque siempre que hago me acuerdo (“sic”, F05-k, sesión 5ª).

A mí si me ha servido de hecho de técnicas que usted nos enseñó yo las propuse para planeaciones de hecho yo si vi un cambio en mí sobre todo para lo de la lectura no sé si sea magia ya no me detengo tanto y poner las notas para mí si fue muy significativo (“sic”, F05-gl, sesión 5ª).

Aprendí varias estrategias que no conocía del todo y que me sacaron de algunas dudas (“sic”, Diario de clase del estudiante).

Los discursos anteriores se refuerzan con los siguientes comentarios, en los que los participantes hacen alusión a la importancia de las estrategias de organización como un auxiliar eficaz para aprender:

Aprendí prelectura y lectura comprensiva. Mi única dificultad fue el sueño me sentía cansada por lo que me fue difícil los detalles en la lectura de comprensión, pero en general no fue complicado (“sic”, Diario de clase del estudiante).

Aprendí la importancia de las notas de pie y el subrayado (“sic”, Diario de clase del estudiante).

Aprendí la técnica de prelectura que me pareció realmente útil y práctico para conocer de qué trata las lecturas. La higiene del sueño fue algo muy útil de conocer y me ha funcionado para descansar (“sic”, Diario de clase del estudiante).

Realizamos un recuento de todo lo aprendido, lo que más me sirvió fueron las actividades de cuadros sinópticos, mapas mentales y el aprender a organizar mi tiempo para mayor productividad, me gustaría que se repitiera el taller, pero con más sesiones (“sic” M05-jl, sesión 5ª).

Al analizar los comentarios de los participantes se puede ver lo relevante que resulto para ellos adquirir nuevas herramientas para poder codificar de mejor manera la información y con ello poder comprenderla mejor, es decir, pasar a algo más significativo que les permita agilizar su proceso de aprendizaje.

2.3 Autoevaluación

La autoevaluación periódica de las capacidades ejerce efectos motivadores que generan una autonomía y mayor autorregulación en el estudiante (Sunchk, 2012), ya que los estudiantes juzgan, observan y reaccionan a su propio proceso de aprendizaje. Los factores que influyen en las evaluaciones son los criterios, las metas, el valor de lograrlas y las atribuciones de desempeño. Las reacciones personales sobre el proceso que se sigue para alcanzar una meta ejercen un efecto motivador en el comportamiento del individuo generando con ello el incremento de la autoeficacia para el mejoramiento constante. Lo anterior se ve en las siguientes observaciones realizadas durante la sesión de autoevaluación:

La lista de cotejo me resulto de gran ayuda ya que esta me permite comprender que es lo que se evalúa al momento de exponer ya que muchas veces no sabía que es lo que me estaban evaluando y saber que hay aspectos en los que puedo mejorar y que no había tomado en cuenta (“sic”, M05-mi, sesión 5ª).

Con respecto a la autoevaluación comprendí que esta tenía que ser de una manera objetiva y sin presionarme de más y que en vez de estar pensando y pensando que está mal, tenía que buscar soluciones (“sic”, M05-ge, sesión 5ª).

El diario de clases permitió a los estudiantes poder escribir todas sus dudas, comentarios acerca de lo que habían aprendido y que se les había dificultado a lo largo del taller (Observación, sesión 5ª).

Los participantes en esta sesión al revisar de nuevo el texto del “humani” lo pudieron hacer de una manera crítica y comentaban que esto era gracias a todo el proceso y las actividades que habíamos realizado a lo largo de las sesiones (Observación, sesión 5ª).

Para reafirmar lo anterior los siguientes comentarios que realizaron los participantes, muestran que la autoevaluación es una estrategia importante que les permite comprender y obtener una mayor autorregulación:

Aprendí a autoevaluarme de formas más objetivas. Además de recapitular todo el taller (“sic”, Diario de clase del estudiante).

En lo personal me sirvió muchísimo para autorregularme a mí misma y mis niveles de estrés bajaron bastante en cuanto a las técnicas de lectura me han sido de muy útiles ahora leo más y con más facilidad y me ha surgido como esa curiosidad por seguir leyendo más y seguir practicando las técnicas y ahora no es solo que ya lo sé, porque si lo sé, pero ahora es que necesito practicar más y necesito leer e investigando más (“sic”, F05-t, sesión 5ª).

Para mí lo principal es el cambio de la conducta o sea estas estrategias van enfocadas a eso desde lo que es la organización del día y los métodos para estudiar y sobretodo que son fáciles y prácticos los puedes poner no necesitas del manual y de nada así super sofisticado para hacerlo y ponerlo en práctica y yo también lo he puesto y si o sea veo que es fácil sobre todo con lo del sueño, con lo de reconocerte y yo me voy con más conciencia porque hay que trabajar aquí está la información (“sic”, F05-gl, sesión 5ª).

Aprendí algunas estrategias de aprendizaje que me ayudaran en un futuro. Tratar de buscar otras alternativas (“sic”, Diario de clase).

Buscar alguien que me pueda ayudar a solucionar el problema. Me de esta otra forma de ver el problema (“sic”, F05-mt, sesión 5ª).

La conciencia metacognitiva guía al estudiante, permitiéndole elegir las tácticas de aprendizaje que le ayudarán a lograr sus metas, una vez que el estudiante ha

comprendido el uso adecuado de las estrategias, estas ayudaran al mejoramiento de su desempeño y de su vida diaria. Quienes se sienten eficaces para el aprendizaje eligen las estrategias que consideran provechosas, supervisan su desempeño y modifican su acercamiento a las tareas cuando sus métodos no parecen funcionar adecuadamente (Zimmerman, 2002).

3. Organización del trabajo en equipo

3.1 Trabajo en equipo

Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, (2009) el cambio representacional, requiere del diseño de nuevos espacios instruccionales que permitan cambiar las concepciones que se tienen acerca del manejo de liderazgo, por otro lado, la reflexión sobre las actividades y los resultados obtenidos por los estudiantes facilitará su desarrollo del metaconocimiento como la gestión, también progresivamente más eficaz, de su propio trabajo. La reflexión individual o grupal, mediante el contraste de opiniones bien fundadas y de diferentes formas de acercarse a los mismos objetivos, contribuye a su vez, a crear representaciones más flexibles, lo cual se ve reflejado en los siguientes discursos:

A mí me gustó mucho estar trabajando y conviviendo con los compañeros. A unos ya los conocía y ver los distintos puntos de vista, pues sí me gusto el curso, me sirvió mucho porque ya conoce uno algunas estrategias pero se le olvidan, pues entonces me recordó y otras me sirvieron para reforzarlas. Sí y lo que más me gusto o me llamo más la atención fue el cuadro de la planificación de tiempo porque la verdad uno no se da cuenta como está viviendo el día, nada más es un día muy rutinario, si te levantas y es lo mismo de todos los días y no planificamos o no nos damos cuenta realmente de donde estamos perdiendo (“sic”, M05-jl, sesión 5ª).

Yo pienso que es más la influencia de hábitos que tiene la persona, es lo que nos hace ser cierta manera algún tipo de líder, pero aprendí que un buen líder observa en que son buenos los demás y sabe escuchar (“sic”, M05-mi, sesión 5ª).

A partir de lo anterior se puede ver que se necesita trabajar más en las concepciones que se tienen sobre trabajar colaborativamente, ya que esta estrategia no sufrió modificaciones, lo que indica que se tienen que trabajar en las representaciones que tienen los estudiantes acerca de lo que es trabajar en equipo. Se necesitan modificar las creencias y ver las ventajas que tiene trabajar en forma colaborativa.

3.2 Distribución del tiempo

No se observaron cambios, esto se puede deber a lo que mencionan Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, (2009) que la idea de interacción entre iguales como fuente y motor del conocimiento no es precisamente una idea intuitiva, su eficacia se debe a que propicia la confrontación entre perspectivas diferentes, al tiempo que refuerza a los participantes del grupo a explicitar y a reescribir su propia perspectiva para poder integrarla con las de los demás y poder así tomar decisiones conjuntas, potenciándose en cada uno de ellos una mayor conciencia y control de propios procesos de aprendizaje, por lo tanto se necesita promover en los estudiantes concepciones constructivas del aprendizaje creando nuevos espacios educativos en los que la organización y la distribución del tiempo de las actividades de cada integrante sean las mismas, dejando de lado la organización individual y competitiva del trabajo.

Así mismo Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2010) mencionan que una situación individualista es aquella en la que no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos

relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas compartidas ni acciones conjuntas.

Se observa que la competitividad está muy arraigada en los estudiantes, ya que el modelo educativo enseña que deben de ser competitivos y por lo tanto, el ganar prestigio social, el ubicarse en un nivel superior que sus compañeros le genera placer ya que obtienen reconocimiento y recompensas que los otros no.

3.3 Estrategias de distribución de tareas

No se observaron cambios con respecto al trabajo colaborativo, esto se puede deber a lo que mencionan Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Cruz, (2009), acerca de que el tipo de organización de la actividad escolar dominante en la cultura tradicional del aprendizaje ha sido el trabajo individual. Las interacciones entre los alumnos han tenido a limitarse por considerarse una fuente de perturbación.

También se debe a que existe una interdependencia negativa que tiende hacia la interacción opositora y es base de la estructura competitiva. A su vez, si hay una ausencia de interacción entre los participantes, se puede postular la existencia de la no-interdependencia, lo que conduce a una estructura individualista (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010).

Se observa que no existe una distribución adecuada de las tareas ya que el objetivo de aprendizaje que se busca no es el mismo y por lo tanto no hay una conciencia recíproca de ello, por ende, no existe una división de tareas y no se comparten al mismo grado la responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad.

CONCLUSIONES

Este estudio surgió como resultado de detectar que en México no se habían realizado talleres o programas donde se diera la importancia de las estrategias para lograr que el estudiante universitario alcanzara la autonomía. En América Latina hay carencia de estudios que muestren como la efectividad de las estrategias para propiciar que el estudiante aprenda y logre su autonomía.

En este estudio, las diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo, muestran que un estudiante autónomo emplea un mayor número de estrategias, por lo cual, los resultados obtenidos en este estudio indican que el taller psicoeducativo logró su objetivo, que era mejorar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes universitarios y con ello un mayor desarrollo del aprendizaje autónomo y un pensamiento más crítico; en específico en las estrategias de ampliación, conceptualización (organización), planificación, preparación para los exámenes y participación.

Una vez analizados e integrados los resultados obtenidos por las vertientes cuantitativa y cualitativa de este estudio revelan cambios en los participantes del taller, que implican la reorganización de su operatividad cotidiana, traduciéndose esto en la reflexión y la llegada a nuevos niveles de conocimiento y por lo tanto, a una nueva forma de ver la realidad. Lo cual significó un cambio conceptual y paradigmático respecto al aprendizaje y la orientación de los estudiantes hacia la mejora de sus saberes, los resultados confirman que el taller ayudo al compromiso del estudiante para acrecentar su aprendizaje autónomo y el uso adecuado de estrategias.

Se puede concluir que los logros alcanzados se pueden considerar como el fruto del tipo de actividades del taller psicoeducativo, que fueron diseñadas con la intención de romper el esquema tradicional en el que los alumnos solo son receptores pasivos.

Lo que se buscaba era que el estudiante fuera un ente activo por medio de una serie de actividades más dinámicas, abiertas y participativas, las cuales les permitieron

hacerse más conscientes sobre su aprendizaje y cómo podrían alcanzar sus objetivos. Una de las actividades que mayor impacto tuvo en ellos fue la de elaborar su plan de trabajo, la cual les permitió reflexionar sobre cómo emplean su tiempo y a partir de esto generar cambios para ser más eficientes. Como consecuencia, los participantes lograron entender la relevancia del uso adecuado de estrategias y cómo éstas hacen que se alcance la autonomía en su forma de acceder al conocimiento.

En lo que se refiere a las estrategias de organización y preparación para los exámenes, expresaron una mayor identificación sobre el tipo de organizadores gráficos y como es que pueden estructurar la información para que les sea más fácil comprenderla, especialmente selección de puntos importantes y de actividades de repaso. En este sentido, es importante realizar con los estudiantes una orientación en relación con las formas como pueden organizar el material de estudio, tomar notas, hacer resúmenes, elaborar mapas conceptuales, esquemas y gráficos, orientarse en la búsqueda de la información en las bases de datos, evaluar la complejidad de las tareas y distribuir el tiempo necesario, realizar pautas activas y ejercicios de relajación para recuperar la atención, desarrollar las estrategias para mejorar la memorización de la información necesaria, llevar a cabo la planeación de horarios de trabajo distribuidos (Klimenko y Alvares, 2009).

Del mismo modo, los estudiantes aprendieron autoevaluarse lo que les permitió darse cuenta de los puntos débiles y fuertes en su proceso de aprendizaje, y poder aplicar medidas correctoras si era necesario, lo que generó una mayor responsabilidad y autonomía en su formación personal.

Así mismo, con respecto a las estrategias de planificación aprendieron a planificar sus tiempos y programar sus tareas, tanto de estudio como de elaboración de trabajos, en lo que se refiere a las estrategias de participación los estudiantes comentaban que con referencia a su asistencia a clase, aclaración de dudas, participación en el aula era mejor.

No obstante, también se observó que las estrategias de colaboración no tuvieron un impacto favorable en los participantes, esto se puede deber a la masificación de las aulas universitarias la cual puede dificultar el trabajo en equipo, pero esto en vez de verse como algo negativo se puede ver como una razón más para el uso del aprendizaje colaborativo, logrando con ello que el profesor solo sea una guía y que el aprendizaje se puede alcanzar con la ayuda de los compañeros.

Es por tal motivo que los estudiantes generen espacios y tiempo dentro de su ajetreada agenda, así como el uso de herramientas de trabajo colaborativo online que les permita estar comunicados con sus demás compañeros de tal forma no tengan inconvenientes para poder realizar una retroalimentación de los temas que trabajaran en conjunto en el salón de clases y por lo tanto esto genera una menor brecha entre los estudiantes porque muchas veces comentan que no tienen tiempo de reunirse con sus demás compañeros pero la realidad es otra que no emplean la tecnología en la cual están inmersos todo el tiempo para fines educativos y colaborativos.

Un aspecto importante que se debe de tomar en cuenta es que la implementación de este tipo de programas de intervención específicos para alcanzar este objetivo, se deben de estructurar las sesiones y actividades académicas no solo con el objetivo de ampliar conocimientos o adquirir estrategias, sino también, para ayudar al estudiante a analizar su eficacia para el control de su propio proceso de aprendizaje.

En el taller psicoeducativo se buscó enseñar las estrategias de aprendizaje por medio del modelamiento de las mismas y las experiencias de los participantes, lo que permitió tener una vasta información y que los estudiantes comprendieran mejor la relevancia del uso adecuado, lo que les permitió aprender a planificar, administrar y regular su propio aprendizaje.

Una forma de que los estudiantes adquieran mayor grado de autonomía sería que las estrategias de aprendizaje se les enseñaran poco a poco, de forma constante y progresiva a lo largo del proceso educativo, y siempre siendo minuciosos de cómo es

que el estudiante está procesando esta información y si es capaz de transferir esto a situaciones tanto dentro del aula como fuera de ella.

Estos resultados son de suma relevancia, puesto que la educación debe brindar los conocimientos necesarios para que sean capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea, pero ante todo debe contribuir a la formación de seres humanos más integrales que sean capaces de realizar un cambio tanto individual como social.

Conviene señalar que estas conclusiones deben de ser analizadas en el contexto de las limitaciones del propio estudio, de modo que, resulta deseable y conveniente en futuras investigaciones tener una muestra más amplia, porque esto permitiría realizar comparaciones más ricas y variadas, también aportaría datos sobre la incidencia del taller en el desarrollo del aprendizaje autónomo por medio de las estrategias, una sugerencia más sería que el taller se aplicara a estudiantes de los primeros años de la universidad ya que esto los proveerá de herramientas y se sentirán más autoeficaces en su aprendizaje.

Es necesario que se emplee otro instrumento de medida de estrategias de aprendizaje ya que el instrumento, por sus características, no permitió realizar un análisis estadístico más profundo y por último es importante que se implementen seguimientos para comprobar si realmente se mantienen estos cambios a lo largo del tiempo. En esta misma línea es relevante destacar que se debe de trabajar en más grupos, las estrategias de colaboración porque es importante cambiar la concepción que se tiene sobre trabajar en equipo y cómo es que esto puede ayudar a generar un mayor aprendizaje.

Asimismo, se recomienda que las instituciones educativas, desde nivel básico, promuevan talleres donde se les enseñe a los estudiantes a ser cada vez más proactivos y autoeficaces al momento de acceder a la información y por ende a sus procesos de aprendizaje.

Ahora bien, esta investigación aporta un importante antecedente sobre estudios basados en el aprendizaje autónomo en universitarios en México, se espera continuidad con la posibilidad de realizar análisis complementarios tales como: la implementación de un taller psicoeducativo para los docentes donde se enseñen o refuercen las estrategias de enseñanza a la par con el taller de los alumno, esto con la meta de formar estudiantes críticos, es decir, estudiantes que elaboren y apliquen criterios propios frente a los contenidos que se les presentan, implica también trabajar las mismas posturas con los profesores.

Es importante mencionar que los resultados hallados aportaron evidencia acerca de cómo las estrategias permiten a los estudiantes no solo apropiarse de una manera significativa de los contenidos escolares, sino gestionar su aprendizaje de una manera eficiente y autónoma.

Para finalizar, es necesario reorientar la práctica docente, especialmente en la educación superior, para facilitar en los estudiantes el manejo de estrategias que tiendan a desarrollar el aprendizaje autónomo, que le permitirá hacer frente a los retos que plantea el mundo actual desde la globalización, el cambio científico y tecnológico, el incremento de la producción de conocimientos, el avance en las tecnologías de acceso y la distribución de la información. En este sentido, la actuación sobre las estrategias de aprendizaje basada en la realidad de cada aula universitaria dotará de mejores y más eficaces herramientas para el aprendizaje de los alumnos. Además, estos cambios no deben quedar solo en el ámbito de la iniciativa personal de los y las docentes; es necesario que incidan en los paradigmas educativos institucionales a través de los modelos educativos y, por tanto, los diseños curriculares.

REFERENCIAS

- Allgood, W. P., Risko, V. J., Alvarez, M. C. & Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flipppo & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). NJ: Lea.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. [Versión electrónica]. Recuperado de <https://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografc3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del río de la plata.
- Anijovic, R. y Mora, S. (2012). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires:Aique.
- Araújo, U.F., y Sastre, G., (Coords.). (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. España: Gedisa.
- Arievitch, I.M. & Stetsenko, A. (2000). The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal´perin´s Perspective and its Implications. *Human Development*, 43, 69-92.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Anuarios estadísticos de Educación superior*. Recuperados de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (2ª ed.). Buckingham: Open University.
- Cabrera-Ruiz, I. (mayo-agosto, 2009). Autonomía en el Aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006>

-
-
- Canales, L., Abaunza, G., Delgado, G. y Saad. E. (2007). *Orientación y tutoría 1. México: Ángeles.*
- Chica-Cañas, F.A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6), 167-195.
- CIDE (1987). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago: CIDE
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Colunga, S. y García, J. (2005). Variantes de concreción de modelos teóricos: estrategias, metodologías y programas de intervención educativa. Cuba: Universidad de Camagüey. Recuperado en:<http://www.monografias.com/trabajos36/modelos-teoricos/modelos-teoricos2.html>
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Conchado-Peiró, A. (2011). *Modelización multivariante de los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje basados en Competencias en Educación Superior* (Tesis Doctoral) Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12099/tesisUPV3654.pdf?sequence=6>
- De Miguel, M. (Dir.). (2006). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7), 23-40.
- Díaz-Pinedo, M. (2012). *Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias*. (Tesis de Doctorado). Recuperado de

<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/167/1/Tesis%20Moises%20Diaz%20Pinedo.pdf>

- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Enríquez-Villota, M.F., Fajardo-Escobar, M. y Garzón-Valásquez, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Escamilla de los Santos, J.G. (2000). *Selección y uso de Tecnología Educativa*. México: Trillas
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- García, D. (1997). *El grupo: métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.
- Gómez-Hurtado, M. y Polanía-González, N.R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera de la Universidad piloto de Colombia*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=C027D6664BAD6A29E39AF48C7119D68B?sequence=1>
- Gonzales, D. y Díaz, Y. (2007). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- González-Fernández, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 6(1), 30-67.
- González-Ornelas. V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Pax: México.
- González-Geraldo. J.L. (2010). *Optimización de procesos educativos en el E.E.E.S.* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1441/TESIS%20FINAL%20ENCUADERNADA.pdf?sequence=1>
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangra (eds.). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 113-134.

-
-
- Gutiérrez, D. (2006). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Revista de Universidad Pedagógica de Durango*, (4). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2880921>.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). España: Morata
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Herrera P. (2003). Bases para la Elaboración de Talleres Psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en Salud Mental. Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. Recuperado de www.psicologia.academia.cl/documento3.doc
- Hernández P. M. A. (2007). Los conflictos en el aula de clase. Disponible en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398>.
- Hernández-Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández-Rojas, G. (2010). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *REIFOP*, 14 (4), pp. 73-85 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 122–135
- Johnson, L.; Adams, S. & Cummins, M. (2012). Informe Horizon de l'NMC: Edició per a l'ensenyament universitari 2012. Austin, Texas: The New Media Consortium.

-
-
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Kempler, T. M., & Linnenbrink-Garcia, L. (2007). Exploring self-regulation in group contexts. In C. A. Chinn, G. Erkens, & S. Puntambekar (Eds.), *Proceedings of the 8th Computer-Supported Collaborative Learning Conference (357–360)*. New Brunswick, NJ: International Society of the Learning Sciences.
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (2006). Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, 1(3), 201-212. Doi:10.1007/s11409-006-9000-7
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27). Recuperado de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=78&Itemid=1.
- Lamela, (s/f). Prologo. En Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2007). *Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en Instituciones de nivel superior*. México: Innovación Editorial Lagares de México.
- León-Urquijo, A. P., Ospina-Marulanda, L. P y Ruiz-Lozano, R. (2012). Tipos de aprendizaje promovidos por los profesores de matemática y ciencias naturales del sector oficial del departamento del Quindío Colombia, *Revista Guillermo de Ockham*, 10, (2), 49-63.
- León-Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón-Salvo, C. (octubre- diciembre, 2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *RESU*, 4 (172), 123-144 Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A6ES.pdf
- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In Schmitt, Norbert (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. (pp.193-210). New York: Oxford.

-
-
- Lobato-Fraile, C. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*, en Mario de Miguel Díaz (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza Editorial.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1),77-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968005>
- López-Vargas, O. (2008). *Desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje con ambientes computacionales*. Ponencia tic – cognición – aprendizaje.
- Lorenzana-Flores, R.I. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. (Tesis de Doctorado) Recuperado de <http://d-nb.info/1029421889/34>
- Marqués, P. (2004). *Guía para el diseño de intervenciones educativas*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/Interved.htm>
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.
- Martínez, H. (1991). *Dinámicas de grupo y técnicas participativas*. Santiago: PIIE.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7-16.
- Martínez-Otero, V y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-8.
- Mauri, T., Valls, E. y Barberá, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- Maya, A. (1996). "El Taller educativo. ¿Qué es?, fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo". Bogotá: Magisterio, Aula Abierta.
- México Gobierno de la República y Conacyt (marzo, 2014). *Agenda de innovación de Michoacán documentos de trabajo: 2. Diagnóstico del sistema de Innovación*. Recuperado de <http://www.agendasinnovacion.mx/wp-content/uploads/2015/01/2-Diagn%C3%B3stico-del-sistema-de-innovaci%C3%B3n.pdf>
- Medina, O. y Ciro, A. (2013). TIC y Comunicación Asertiva: Retos en la escuela de hoy; aciertos y desaciertos. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2476/4/TECE_Median aOlejuaCiroAlfonso_2013.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2476/4/TECE_Median%20aOlejuaCiroAlfonso_2013.pdf)
-
-

-
-
- Monereo, C.(1990). Macroestrategias de enseñanza: aplicación en la preparación de sesiones de formación. En MONEREO, C. (Comp.). Aprender a aprender y a pensar en la escuela. Madrid: Aprendizaje y COMAP.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001): La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), Desarrollo psicológico y educación, vol 2. Psicología de la Educación Escolar (pp.235-258). Madrid: Alianza
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M y Pérez, M.L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreno, R. & Martínez, R.J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15(1), 51-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274520891004.pdf>
- Montero R. C. J. (2005). La expresión y desarrollo de la autovaloración en la comunicación de las deportistas del equipo voleibol femenino Categoría 12-13 años de la Escuela de Iniciación Deportiva EIDE de Holguín. *Psicología científica*.com. disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia/pdf-90-la-expresion-y-desarrollo-de-la-autovaloracion-en-la-comunicacion-de-las-deporti.pdf>.
- Norma Oficial Mexicana. NOM-012-SSA3-2012 (2013). Autorización sanitaria para protocolos de investigación. Criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos.
- Observatorio Ciudadano de la Educación(OECD). (2014). “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” Resúmenes Ejecutivos. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Ornelas, C. (2013). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. (2ª ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacto por México, Acuerdos (2012), en: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf> (consulta: 1 de junio de 2016).
- Partido Revolucionario Institucional (PRI), Plataforma electoral federal y programa de gobierno 2012-2018, Recuperado de http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DEPPP/DEPPPPlataformasElectorales/2012/Plataforma_PRI.pdf
-
-

-
-
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (eds.). (2012). National Research Council, Education for life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Ed). *Handbook of self-regulation*. (1 fs. ed., 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, 16(4), 385-407.
- Pinto, (1999). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. En Memorias del seminario Internacional, (2005). *Curriculo Universitario Basado en Competencias*. Universidad del norte, barranquilla, colombia. Recuperado de <http://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M.C. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Pérez-Echeverría, M.P. (2013). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. México: Colofón/Morata
- Porras-Velásquez, N.R. (2010). La psicología y la educación a distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía. *Poiésis. FUNLAM*, 19, 1-18
- Quintero, E. (2013). La comunicación efectiva en los ambientes virtuales: un compromiso del asesor para integrar al alumno a los cursos en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. (10), 123-125.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2ª ed.)*. Londres: Routledge.
- Rasmussen, C., & Bisanz, J. (2005). Representation and working memory in early arithmetic. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 137–157.
- Redecker, M. Leis, M. Leendertse, Y. Punie, G. Gijsbers, P. Kirschner, S. Stoyanov, B. Hoogveld; Editors: C. Redecker & Y. Punie (2011) *The Future of Learning:*
-
-

Preparing for Change. JRC Consultado el 20-12-2010 en Scientific & Technical Report. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4719>

Reimers, F.M. y Chung, C.K. (eds.).(2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez-Fuentes, G.(2009).*Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf

Rodríguez, G. (1996). Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: Rasgos Básicos. *Metodología de la investigación cualitativa*.(53-92). Editorial Aljibe.

Romero-López, M. A. y Crisol-Moya, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15, 9-31 Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4078711.pdf

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

Rubio, L. (1993). Los límites del cambio político. *Nexos*, (187), 63-68.

Sarmiento-Santana, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8927>

Sandoval-Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia. [Versión electrónica de ARFO Editores e Impresores Ltda]. doi: 958-9329-18-7

Secretaria de Educación Pública (2012-2013). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Recuperado de: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf

Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed). México: Pearson Educación.

-
-
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. & Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1*. Milton Keynes: The Open University.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. 4ª ed. México: Trillas.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubías, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa*. México: Mc Graw Hill.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Torrano, F. y González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf.
- Torre, J.C. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Biblioteca Comillas Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Universia México (18 de enero de 2013). Las habilidades profesionales más demandadas para 2013. (Noticias). Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/enportada/noticia/2013/01/18/994834/habilidades-profesionales-mas-demandadas-2013.html>
- Van Dijk, T.A., Ting-Toomey, S., Smitherman, G. y Troutman, D. (2000). Discurso, filiación étnica, cultura y racismo. En Van Dijk, T. A. (compilador). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación Cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139 Recuperado de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad>

=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi0uOu_vN_JAhXI6x4KHWQ9Au0QFghoMAk&url=http%3A%2F%2Fdigitalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3945773.pdf&usq=AFQjCNE5QML23Dw9xSLtaFe2v1kjcyyuRQ&sig2=PNIU4BC62oczYjbzcoJJxw

- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 19–37.
- Vermunt, J. & Vermetten, Y. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. Doi: 10.3102/0002831207312909

ANEXOS

ANEXO 1.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Título de protocolo: “Desarrollo de estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo en universitarios, a través de un taller psicoeducativo”

Investigador principal: Yaneth González Cástulo.

Sede donde se va a realizar el estudio: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”

A usted se le está invitando a participar en este proyecto de investigación educativa.

Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

La investigación tiene como objetivo desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, a través de un taller psicoeducativo. Esto ayudará a mejorar la autorregulación de los participantes tanto en el ámbito académico como en el personal.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La investigación será realizada en dos fases que son: la etnografía de aula y taller psicoeducativo. Los compromisos que Ud. adquiere para la investigación, en caso de

aceptar participar, serán:

- ✓ Responder un cuestionario que mida los distintos tipos de estrategias de aprendizaje, para llevar a cabo el diagnóstico.
- ✓ Participar en un taller tendiente a desarrollar el uso de las estrategias de aprendizaje para favorecer un aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, pudiendo informar o no, las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el investigador.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.
- Al finalizar la investigación, se le dará retroalimentación de los resultados obtenidos.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

EDAD: ____ años SEXO: (M)(F)SEMESTRE:_____

ESTADO CIVIL: _____ PROMEDIO DE CALIFICACIONES: _____

ESCUELA:_____ CARRERA:_____

FECHA: ____/____/____

Doy mi consentimiento para participar en la investigación. Como participante, contestaré los instrumentos y cuestionarios relacionados con la investigación que se me pidan. Me comprometo a proporcionar datos e información verídica sobre mí.

Los datos que proporcione serán confidenciales y estarán asegurados. Mi nombre o cualquier información que pueda identificarme no aparecerán en el estudio, se manejará total confidencialidad. Así, autorizo que los datos que proporcione sean utilizados en investigación.

Tanto yo como la investigadora firmaremos este consentimiento, comprometiéndonos a respetar los puntos descritos anteriormente.

Firmas

Participante

Investigadora

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA DOCENTES.

Título de protocolo: “Desarrollo de estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo en universitarios, a través de un taller psicoeducativo”

Investigador principal: Yaneth González Cástulo.

Sede donde se va a realizar el estudio: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”

A usted se le está invitando a participar en este proyecto de investigación educativa.

Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

La investigación tiene como objetivo desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios, a través de un taller psicoeducativo. Esto ayudará a mejorar la autorregulación de los participantes tanto en el ámbito académico como en el personal.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La investigación será realizada en dos fases que son: la etnografía de aula. Los compromisos que Ud. adquiere para la investigación, en caso de aceptar participar,

serán:

- ✓ Autorizar la observación de por lo menos seis sesiones de clase que Ud. imparte en los grupos “A” y “B” de 6°. Semestre turno matutino, de la Licenciatura en Psicología Educativa.
- ✓ Autorizar la videograbación o audiograbación de las sesiones que se observarán.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, pudiendo informar o no, las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el investigador.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.
- Al finalizar la investigación, se le dará retroalimentación de los resultados obtenidos.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

EDAD: ____ años SEXO: (M)(F)Tiempo como docente:_____

CARRERA: _____ FECHA: ____/____/____

Doy mi consentimiento para participar en la investigación. Como participante, contestaré los instrumentos y cuestionarios relacionados con la investigación que se me pidan. Me comprometo a proporcionar datos e información verídica sobre mí.

Los datos que proporcione serán confidenciales y estarán asegurados. Mi nombre o cualquier información que pueda identificarme será cuidadosamente tratada. Así, autorizo que los datos que proporcione sean utilizados en investigación.

Tanto yo como la investigadora firmaremos este consentimiento, comprometiéndonos a respetar los puntos descritos anteriormente.

Firmas

Participante

Investigadora

ANEXO 2.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED)

Carrera: _____ **Semestre:** _____ **Genero: (F) (M)**

Instrucciones: El objetivo de este cuestionario es conocer la forma que utilizas para estudiar. Lee atentamente y responde marcando la alternativa que mejor te represente: Siempre, A veces o Nunca.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
Estrategias de ensayo			
<i>La manera como estudias nuevos conceptos es:</i>			
Repitiendo el contenido en voz alta	Siempre	A veces	Nunca
Copiando los contenidos de los temas a estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Subrayando lo que consideras más importante.	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación:			
	siempre	A veces	
Estrategias de elaboración			
<i>La forma cómo relacionas los temas nuevos con los ya visto es:</i>			
Realizando resúmenes de los contenidos a estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Realizando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos	Siempre	A veces	Nunca
Tomando nota de lo comprendido o lo que más le llama la atención, en clase	Siempre	A veces	Nunca
Realizando y respondiendo preguntas al estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Respondiendo las preguntas que vienen incluidas en los talleres dados por el profesor	Siempre	A veces	Nunca
Nota: en el caso de que el profesor no realice talleres por favor no responda	Siempre		
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación:			
	Siempre	A veces	
Estrategias de organización			
<i>Cuando estudias bien un tema lo organizas mediante:</i>			
Mapas conceptuales	Siempre	A veces	Nunca
Cuadros sinópticos	Siempre	A veces	Nunca
Mapas mentales	Siempre	A veces	Nunca
Mentefactos proposicionales	Siempre	A veces	Nunca
Mentefactos conceptuales	Siempre	A veces	Nunca
Árbol comparativo	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escríbela (s) a continuación:			
	Siempre	A veces	

Estrategias metacognitivas			
<i>Cuáles de las siguientes actividades realizas cuando te enfrentas al estudio de un nuevo tema:</i>			
Te propones metas de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Repasas temas anteriores antes de estudiar los nuevos temas	Siempre	A veces	Nunca
Programas un horario de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Buscas los recursos necesarios para el estudio de nuevos temas	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escribe(a) (s) a continuación:			
	Siempre	A veces	
Estrategias de autorregulación:			
<i>En el momento que inicias tu estudio:</i>			
Te haces preguntas relacionadas con el tema	Siempre	A veces	Nunca
Amplías el tiempo programado para el estudio	Siempre	A veces	Nunca
Buscas ayuda de otras personas para estudiar	Siempre	A veces	Nunca
<i>Si sientes que no estás aprendiendo</i>			
Buscas libros	Siempre	A veces	Nunca
Preguntas a familiares	Siempre	A veces	Nunca
Preguntas al profesor	Siempre	A veces	Nunca
Buscas en internet	Siempre	A veces	Nunca
Abandonas el estudio	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escribe(a) (s) a continuación:			
	Siempre	A veces	
Estrategias de evaluación			
<i>Durante y al final del estudio de un nuevo tema:</i>			
Revisas el orden de los temas al estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Te preguntas si estás alcanzando el objetivo de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Decides cuando terminar el estudio del tema	Siempre	A veces	Nunca
Tomas descansos cuando estás estudiando	Siempre	A veces	Nunca
Cada cuanto tiempo: _____			
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escribe(a) (s) a continuación:			
Relaciones de apoyo o afectivas ante el estudio			
<i>Al momento de estudiar:</i>			
Muestras y mantienes la motivación	Siempre	A veces	Nunca
Estás atento al tema de estudio	Siempre	A veces	Nunca
Te concentras fácilmente	Siempre	A veces	Nunca
Te angustia estudiar	Siempre	A veces	Nunca
Otra (as) ¿Cuál (es)? Escribe(a) (s) a continuación:			
	Siempre	A veces	

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO AUTÓNOMO

Carrera: _____ Semestre: _____ Genero: (F) (M)

Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función a lo siguiente: Nunca, Pocas veces, Algunas veces, Muchas veces y Siempre

1. Tomo nota de las respuestas del profesor a las dudas propias o de los compañeros	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
2. Anoto mis dudas para consultarlas más a fondo en una segunda lectura	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
3. Estudio con esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos los contenidos de cada tema	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
4. Aclaro las dudas con el profesor en clase	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
5. Cuando inicio la lectura de un tema, escribo notas que posteriormente me sirven de síntesis de lo leído	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
6. Construyo una síntesis personal de los contenidos	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
7. Realizo mapas conceptuales y esquemas globales	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
8. Busco más información navegando por internet	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
9. Realizo actividades complementarias	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
10. Al empezar el semestre, hago por escrito un plan de trabajo, reflejando el tiempo que dedicaré a cada asignatura y la fecha de los exámenes	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
11. Realizo un mapa conceptual con los conceptos más importantes de cada apartado	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
12. Planifico los tiempos y estrategias de estudio	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
13. Leo y esquematizo los contenidos	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
14. Completo el estudio con lecturas/ trabajos complementarios	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
15. Conozco y utilizo los recursos que proporciona el Instituto	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
16. Elaboro una base de datos con toda la información obtenida en el desarrollo del trabajo	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
17. Evalúo el proceso de aprendizaje final	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
18. Busco datos, relativos al tema, en Internet	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
19. Consulto bibliografía recomendada	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
20. Leo todo el material de la asignatura y hago una selección de los puntos más importantes para trabajarlos	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
21. En la elaboración de resúmenes de cada uno de los temas integro las aportaciones hechas por otros compañeros en clase	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>

22. Intercambio los resúmenes de los temas con los compañeros	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
23. me organizo con los compañeros para pedir libros a la biblioteca	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
24. Cuando descubro aportaciones nuevas en documentos complementarios a la bibliografía recomendada, lo comparto con los compañeros	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
25. Preparo los exámenes teniendo en cuenta todo el material, no sólo mis apuntes	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
26. Intercambio con compañeros documentos, direcciones de Webs,... que nos puedan ser útiles para el desarrollo de las actividades	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
27. Consulto con los compañeros las dudas que se me plantean en el estudio del tema	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
28. Respondo a las preguntas planteadas en clase	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
29. Cuando hay debate, tengo en cuenta las aportaciones de los compañeros para realizar la mía	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
30. Corrijo las actividades propuestas para comprobar mis conocimientos	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
31. Reparto con algunos compañeros los libros de la bibliografía básica, elaborando sinopsis de cada uno de ellos, para compartirlos	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
32. Confecciono un resumen de cada tema	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
33. Pongo a disposición de los compañeros los apuntes que he elaborado para facilitar el estudio del temario	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
34. Antes de los exámenes dedico unos días de repaso para aclarar dudas finales	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
35. Para preparar el examen me baso principalmente en los aspectos que el profesor marca como importantes	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
36. Repaso las indicaciones que el profesor nos ha dado a lo largo del curso	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
37. Trabajo en colaboración para resolver un problema o investigar algo	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
38. Reviso los apuntes de los compañeros para ver si aclaran las dudas	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
39. Reparto el tiempo para el estudio de contenidos y la elaboración de los trabajos de cada tema	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
40. Consulto otros materiales bibliográficos o páginas de Internet que ayuden o mejoren la comprensión	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
41. Sigo, aprovecho y participo en clases	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
42. Realizo una primera lectura rápida y después otra más detenida con copia o transcripción de lo más relevante	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
43. Recopilo los contenidos que considero más importantes a modo de notas de estudio	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
44. Planifico el tiempo de que dispongo para cada asignatura y trabajo práctico	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
45. Cuando me surgen dudas, o para ampliar algún concepto, realizo búsquedas en libros/en internet	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>

ANEXO 4. PLANEACIÓN DEL TALLER DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

OBJETIVO GENERAL DEL TALLER: Desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan favorecer el aprendizaje autónomo en estudiantes Universitarios.

Objetivo de la sesión: Enseñar a los estudiantes estrategias de planificación			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TIEMPO
Primera sesión/estrategia de planificación			
1. Bienvenida y presentación del taller.	La facilitadora dará la bienvenida a los alumnos, agradeciendo su presencia, mencionando también, el objetivo del taller y dará a conocer los temas que se van abordar durante el mismo.	Ninguno	5 minutos
2. "Acuerdos para un mejor trabajo"	Usando la técnica de lluvia de ideas, elegir 5 reglas básicas para trabajar y sacar la mayor ventaja del taller.	Power Point y laptop	5 minutos
3. Autoconocimiento	<p>Actividad uno: Cómo me veo yo y cómo me gustaría ser Aquí se trata de que los alumnos, usando papel, plumones y plastilina expresen, mediante figuras simbólicas: animales, objetos, símbolos, etc., dos situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cómo se ven actualmente 2) En qué les gustaría convertirse en 5 años. <p>Cada uno explica sus dos producciones. La coordinadora hace la reflexión sobre la importancia de conocernos y tener metas, para desde el aquí y ahora, dar los pasos necesarios para lograr las metas.</p> <p>Actividad dos: Cómo estudio y cómo aprendo En una hoja doblada a lo ancho, anotarán en un lado, cómo estudian, cómo aprenden. En otra parte, realizarán una autoevaluación de sus técnicas para que consideren si les resultan eficaces o no y por qué. En otro doblez, anotarán qué creen que pueden mejorar o qué les hace falta para lograr un aprendizaje exitoso. Dialogar con un compañero para que, entre ambos, se hagan propuestas de mejora en estrategias. A partir de las composiciones de los alumnos se realizará una puesta en común en que haya intercambios de información entre unos y otros, con la ayuda de la coordinadora, de modo que todos puedan aprender de todos. Expondrán: ¿de qué se dieron cuenta con el ejercicio? Posteriormente se les pedirá a los estudiantes que se planteen las siguientes preguntas: ¿Por qué necesito aprender (nombre de la materia)? ¿Qué necesito aprender? ¿Qué objetivos me voy a plantear para (materia)? ¿Cómo puedo aprender con eficacia para llegar a mis objetivos</p>	Hojas y lapiceros. Plastilina Plumones	20 minutos

	previstos? ¿Cuánto / qué cosas he aprendido de lo que he estudiado? ¿Son útiles las formas y medios escogidos para aprender? ¿Cómo puedo seguir aprendiendo? ¿Tengo que cambiar algo?		
4. Planificación del trabajo y estudio.	Posteriormente se les presentará a los alumnos un texto dedicado a la motivación previa de los alumnos hacia la planificación de su estudio y tiempo. Además, se pueden analizar diversas historias que se adjuntan en los materiales referidos al modo de afrontar el tema de planificación por diferentes estudiantes. Se hará una reflexión y análisis sobre el contenido leído. Para ello se emplearán las siguientes preguntas: ¿con cuál de las historias te identificas?, ¿qué estudiante actúa más eficazmente de las historias planteadas anteriormente?, ¿tienes creado un horario personal de estudio-ocio?; si lo tienes, ¿sueles cumplirlo?, ¿sabes cómo hay que hacer un horario? A partir de la reflexión sobre las historias, la facilitadora explica ¿en qué consiste un plan de trabajo?, y sus características.	Power Point y laptop. Texto de motivación para la planificación. Historias.	20 minutos
R E C E S O			15 minutos
5. Ejemplificar un plan de trabajo.	La facilitadora enseñará cómo se hace un plan de trabajo por medio del modelado, modelará la práctica de realización y confección de un horario personal de estudio- descanso, haciendo uso en todo momento de la verbalización y explicación directa de todo aquello que vaya formulando antes de emprender cualquier acción y se analizarán las ventajas de tener un plan de trabajo.	Rotafolio con el esquema del plan de trabajo plumones	20 minutos
6. Crear un plan de trabajo	Por medio de la práctica guiada se realizará un horario personal de un caso concreto, de manera conjunta entre los estudiantes y la facilitadora. Posteriormente, los estudiantes mediante la práctica independiente elaborarán y construirán por ellos mismos un horario de estudio-descanso. Cada uno, individualmente creará su propio horario personal, de acuerdo con las notas que se han trabajado y que debe reunir un horario de este tipo y cada uno en relación a sus características y circunstancias personales.	Formato de plan de trabajo	20 minutos
Cierre	Se les explicara a los alumnos que es un diario de clase y cómo debe ser llenado para que vayan llenándolo, anotando lo que aprendieron en cada sesión del taller. Indicándoles que al final del taller se retomará esta actividad, pero que si es importante que anoten al final de cada sesión lo que aprendieron o las dudas que les surgieron. Finalmente se hará una reflexión y se les pedirá a los estudiantes que si tienen alguna duda de lo visto el día de hoy.	Ninguno	15 minutos

Objetivo de la sesión: Enseñar a los estudiantes estrategias de organización.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TIEMPO
Segunda sesión/estrategias de organización			
Quién empezó el movimiento	Los participantes se sientan en círculo. Se escoge un participante para que se retire del grupo. El grupo acuerda quién va a iniciar el movimiento. Este participante inicia un movimiento y todos deben seguirlo; por ejemplo, mover la cabeza, hacer una mueca, mover un pie, tocar diferentes tipos de instrumentos musicales, etc. El participante que salió del grupo ingresa nuevamente y debe descubrir quién inició el movimiento y tiene tres oportunidades de identificarlo, si falla las tres veces el grupo le impone el realizar algún tipo de acción o actuación. También cuenta con un tiempo limitado de tres minutos por ejemplo para averiguar quién inició el movimiento.	ninguno	5 minutos
Prelectura	Explicación directa de la facilitadora sobre esta técnica de aprendizaje: qué es y en qué consiste la prelectura, cómo se hace (lectura de títulos, subtítulos, epígrafes, palabras destacadas o resaltadas.), sus características más sobresalientes, y las ventajas que para el estudio puede aportarnos su empleo. También en esta explicación, el profesor deberá hacer bastante hincapié en otras cuestiones como: la existencia de distintos tipos de textos, así como la lectura que, de acuerdo a sus características. Posteriormente, se les entregará a los alumnos algunos materiales (libros, periódicos o revistas) para que realicen una prelectura de un texto, extrayendo las ideas fundamentales y realizando después una puesta en común. La coordinadora observará cómo realizan la prelectura para considerarlo en el proceso formativo. Finalmente se les pedirá que realicen esta actividad en su casa y escriban en media cuartilla, de qué manera la prelectura les permitió darse cuenta más rápidamente del contenido del texto.	Power Point y laptop. Revistas, periódicos y libros.	30 minutos
Lectura comprensiva	La coordinadora comentará la importancia de la prelectura para lograr la comprensión de un texto. La coordinadora explicará las características y criterios que han de ser tenidos en cuenta para realizar una comprensión efectiva de los materiales que se estudian. Ejemplificará como se hace la comprensión de un texto, cómo hay que hacerlo, en qué aspectos hay que fijarse y detenerse más y cuáles pueden leerse sin excesivo detenimiento, qué características ha de tener esta lectura, las reflexiones, comentarios, ideas, opiniones pueden extraerse después de la lectura y crítica de los materiales. Luego se les entregará a los estudiantes los textos revisados en la prelectura y se les pedirá que lo lean de manera comprensiva porque posteriormente tendrán que sintetizar y exponer lo que han comprendido del mismo y contestar a un test de comprensión lectora. Se les pedirá que lean un texto breve en casa y traigan anotadas las ideas principales del texto, así como un esquema del contenido.	Texto para lectura. Test de comprensión lectora.	20 minutos

R E C E S O			15 minutos
Anotaciones marginales	<p>Se les explicará a los estudiantes ¿qué son las anotaciones marginales? ¿Cómo se realizan? ¿Cuáles son sus características principales? ¿Cuáles son las ventajas que tienen el usarlas para el estudio y el aprendizaje?</p> <p>Luego se les enseñará algunos símbolos que pueden emplear al realizar notas al margen.</p> <p>Se distribuirá a los alumnos por grupos (cuatro o cinco, según el número de alumnos de aula) y se procederá a hacer las anotaciones marginales de un texto concreto, que les será facilitado y que previamente habrá seleccionado la facilitadora para esta tarea.</p>	Libros	20 minutos
Recursos Mnemotécnicos	<p>La metodología a seguir en esta sesión será doble: por un lado consistirá en la enseñanza de la memorización (cómo memorizar de la manera más correcta) y de los recursos para llevarla a cabo; y por otro lado, como recuerdo y repaso de las sesiones anteriormente trabajadas, en concreto de las sesiones dedicadas a las técnicas de estudio. Por ello, la actividad irá encaminada de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación directa, a cargo de la facilitadora, sobre la memorización y los recursos mnemotécnicos utilizados para hacer de ésta una tarea más fácil y efectiva. 2. Modelado de la facilitadora, ejemplificando la manera más correcta de proceder en la memorización de los contenidos objeto de aprendizaje y explicitando cómo y cuándo emplear los recursos mnemotécnicos y los pasos a seguir para su correcto empleo. Esto, al igual que en todas las sesiones donde se haga uso de la técnica del modelado para la enseñanza del aprendizaje, se hará por medio de la verbalización del profesor de todos los pasos que va realizando, de cómo y por qué los va realizando, así como de los procedimientos que vaya empleando, haciendo explícitas posibles autopreguntas y reflexiones de carácter metacognitivo que pueda utilizar en la realización de la tarea. <p>Algunos de los recursos mnemotécnicos que se les enseñarán a los estudiantes serán: rima, historias sencillas, uso de imágenes, cadenas de palabras, acrósticos, asociaciones, etc.</p> <p>Posteriormente, se les pedirá a los estudiantes que realicen un recurso mnemotécnico, o que usen uno de los que vieron en la sesión, y lo apliquen a sus compañeros. Los temas que tendrán que plasmar en el recurso mnemotécnico será: números, capitales de los países del mundo, autores significativos de la Psicología, años de acontecimientos importantes, etc.</p>	Pintarron y plumones para pintarron	20 minutos
Cierre/mirada retrospectiva	<p>La coordinadora presentará a los participantes las siguientes interrogantes, para que los respondan de manera individual:</p> <p>¿Me gusto? ¿No me Gusto? ¿Qué Aprendí? ¿Qué otras cosas me gustaría aprender? ¿Cómo la pasé? ¿Cómo me sentí? Otras preguntas...</p>	Hojas y lapiceros	10 minutos

Objetivo de la sesión: Enseñar a los estudiantes estrategias de organización.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TIEMPO
Tercera sesión/estrategias de organización			
Levántense y siéntense	<p>Todos sentados en círculo. El coordinador empieza contando cualquier historia inventada, por ejemplo: Una vez, un señor iba por la calle y se encontró un llavero. Se preguntó ¿de quién serán estas llaves? ¿Tal vez de doña Rosa? No, no lo creo... ¿de Alfredo? ¿Quién podrá saberlo? ¡Seguro son de... Ah! no, son de Cristina! ¿Quién iba a decirlo? Cuando dentro del relato dice la palabra "Quién" todos se deben levantar, y cuando dice la palabra "No", todos deben sentarse. Cuando alguien no se levanta o no se sienta en el momento en que se dice quién y/o no, sale del juego o da una prenda. La coordinadora puede iniciar la historia y señalar a cualquiera para que la continúe y así sucesivamente.</p> <p>El que narra la historia, debe hacerlo rápidamente para darle agilidad; si no lo hace, también pierde.</p>	Ninguno	5 minutos
Subrayo	<p>La coordinadora explicará en qué consiste el subrayado, sus características y las ventajas que tiene su uso en el estudio.</p> <p>Posteriormente los alumnos de manera individual leen y subrayan el texto.</p> <p>Luego serán divididos por grupos por la coordinadora y a todos los grupos se les entregará el mismo texto.</p> <p>En dinámica grupal los alumnos realizarán la comparación de lo que subrayaron cada uno y decidirán qué no sería necesario subrayar, qué es lo indispensable a subrayar; procurando que esta práctica se haga mediante la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.</p> <p>Se hará una puesta en común con el objetivo de evaluar entre todos, el trabajo realizado. Por ello, la puesta en común tendrá como objetivo prioritario que unos grupos evalúen y analicen el trabajo realizado por los otros grupos, con objeto de que entre todos puedan llegar a la elaboración del subrayado más correcto.</p> <p>Finalmente, todos los alumnos, junto con la coordinadora, realizarán conjuntamente el subrayado "ideal" del texto trabajado previamente, explicando, razonando y analizando todas las decisiones y acciones emprendidas, de manera que todos sean conscientes del cómo y porqué de la realización del subrayado que se ha hecho.</p>	Lectura para subrayar	20 minutos
El resumen	<p>La coordinadora dividirá a los alumnos por parejas. A cada pareja se le entregarán dos sobres de colores, cada uno con el mismo texto, uno para cada miembro de la pareja (los dos miembros de la pareja tendrán el mismo texto para que así luego puedan comentarlo. Se pueden escoger otros</p>	Sobres de colores Lectura	25 minutos

	<p>textos diferentes para las otras parejas para luego comentarlos y analizarlos entre todos). La coordinadora recordará las instrucciones antes, durante y después de la práctica.</p> <p>A continuación, cada miembro de la pareja hará el resumen del texto individualmente, dejando el tiempo necesario para que los alumnos puedan terminar el trabajo perfectamente.</p> <p>Después se hará un intercambio entre los dos miembros de la pareja del texto y el resumen realizado por el compañero y se dejará un tiempo para que el compañero pueda analizar el resumen hecho por su pareja.</p> <p>Posteriormente, ambos miembros de la pareja se comentarán uno al otro el resumen que han hecho cada uno de ellos, haciéndose preguntas sobre su realización.</p>		
R E C E S O			15 minutos
Esquemas u organizadores gráficos	<p>Se explicarán las características más sobresalientes de los esquemas: qué son, cómo hacerlos de la manera más efectiva posible, las distintas clases de esquemas que se pueden realizar de acuerdo con las características del tema donde se realice, así como con los gustos y preferencia personales, sus características más importantes y las ventajas que tiene su elaboración y uso para el aprendizaje.</p> <p>Posteriormente los alumnos realizarán individualmente esquemas de diferentes clases. Para ello, a cada alumno se le entregará un sobre al azar, de un color determinado y con un texto determinado, el cual habrá de trabajar para elaborar un esquema del mismo individualmente (habrá tantos sobres de colores y textos diferentes como grupos se quieran formar después para realizar la actividad. Los textos que se pretendan trabajar en la actividad habrán de ser seleccionados previamente por la coordinadora).</p> <p>A continuación, una vez elaborado el esquema por cada alumno de manera individual, los alumnos con el mismo color de sobre se juntarán en grupo, comentando cada uno su esquema realizado a los demás miembros del grupo. Aquí los estudiantes debe llegar a cuestionarse si realmente el otro compañero entendió el esquema que se elaboró, de esta manera, otros alumnos podrán darse cuenta de otras maneras de hacerlo, corregir cosas erróneas, que de manera individual sería más complicado de intuir, es necesario que los alumnos correlaciones sus ideas para de esta forma puedan crear un esquema funcional.</p>	Sobres de colores. Hojas y lapiceros	20 minutos
Toma de apuntes	<p>La coordinadora explicará la forma en que se deben tomar notas y posteriormente se les pedirá que ellos tomen apuntes y observen qué es lo que se les complicó o qué se les facilitó.</p> <p>Para tomar mejores apuntes, existe un Método que se llama 5R2, se llama así, porque consiste en seguir 5 pasos para tomar apuntes, y los 5 empiezan con R. Consiste en dividir las hojas de tus cuadernos en varios apartados para que trabajes con la información que te presentan tus</p>	Power Point y laptop Formato del método de 5R2	20 minutos

	<p>maestros, un apartado va a ser para los apuntes de la clase, otro se va a destinar para hacer comentarios, y un tercero para que escribas el resumen de lo visto en clase.</p> <p>A continuación, se explica de manera más detallada paso a paso este método.</p> <p>Método 5R:</p> <p>Registrar. En la columna de apuntes escribe tantas ideas significativas como puedas usando frases u oraciones cortas.</p> <p>Resumir. Después de clase, en la columna de observaciones, resume con tus propias palabras tus apuntes.</p> <p>Recitar. Tapa la columna de apuntes y observa las palabras clave de la columna de observaciones y recita lo aprendido en voz alta y en tus propias palabras.</p> <p>Reflexionar. Relaciona los apuntes con temas aprendidos antes o unas palabras con otras y escríbelo en el apartado de Reflexiones u Opiniones.</p> <p>Revisar. Cada semana repasa tus notas.</p>		
Cierre/la clínica	<p>1er. Momento</p> <p>Se formarán los grupos. Entre sus miembros, elaboraran cinco preguntas complejas acerca de los contenidos aprendidos. (Es importante que el coordinador pase por los grupos para comprobar que las preguntas expresen lo que los alumnos quieren preguntar. Conviene preguntarles a los autores de las mismas cual es la respuesta que se quiere obtener, para saber si la pregunta ha sido bien formulada).</p> <p>2do. Momento</p> <p>La coordinadora recogerá las preguntas y las entregará a otro grupo. Para ser resueltas por los miembros.</p> <p>3er. Momento</p> <p>El vocero de cada grupo leerá las preguntas recibidas y las respuestas. El grupo autor aceptara o rechazara las respuestas. El resto del curso aportara sus ideas.</p>	Hojas y lapiceros	15 minutos

Objetivo de la sesión: Enseñar a los estudiantes estrategias de colaboración.			
ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TIEMPO
Cuarta sesión/colaboración			
Jirafas y elefantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pregunta a las y los participantes del grupo cuáles son las características de las jirafas y los elefantes y se les pide que los imiten. 2. Se forman en círculo y se les indica que cuando a alguien se le llame “jirafa” se pare de puntas y los demás se hagan chiquitos, y cuando a alguien se le llame “elefante”, tendrá que simular la trompa con sus manos y las personas que están a su lado, deberán hacer las orejas con sus manos. 	ninguno	5 minutos
Pensamiento crítico 1. Resolución de conflictos	<p>Se empleará el juego de “la torre más alta”, procediendo de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se distribuirá a los alumnos por grupos. El profesor habrá de encargarse de que los grupos sean heterogéneos. 2. A los diferentes grupos se les entregarán materiales (cartulina, papel, tijeras, pegamento, grapadora) y se les dará la instrucción de que construyan una torre lo más alta posible, con el inconveniente de que los materiales estarán distribuidos de forma muy desigual, es decir, unos grupos tendrán muchos materiales de un tipo (por ej: cartulinas) y tendrán muy pocos de otro (por ej: tijeras) y los otros grupos a la inversa, por lo que los conflictos surgirán a la hora de ponerse a trabajar (algunos alumnos del grupo estarán parados sin poder hacer nada, habrá momentos en que el grupo no podrá seguir, etc.). <p>Es necesario que el profesor esté muy atento y observe todas aquellas reacciones de los alumnos que se producen en el aula. A los alumnos para realizar esta actividad no se les dará ninguna consigna especial. Únicamente se les dirá el tiempo que tienen para construir la torre y que todos los miembros del grupo han de colaborar en la construcción de la misma.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Después se procederá a hacer un debate-reflexión en común sobre los problemas que han surgido en cada grupo y sobre cómo los han solucionado, si es que se han solucionado. La coordinadora tendrá como misión hacer entender a los alumnos la mejor manera de solucionar los problemas ocurridos en esa situación concreta, generalizando cómo solucionar conflictos en posibles futuras situaciones problemáticas. <p>Como guía para el debate pueden servir las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo hicieron la torre más alta? ¿Qué criterio siguieron cómo creen que podría hacerse la torre lo más alta posible?</p> <p>¿Cómo hicieron la torre? ¿Qué criterio siguieron, cómo pensaron que podría hacerse la torre lo más alta posible?</p> <p>¿Cómo llegaron a un acuerdo sobre cuál era ese criterio?</p>	Cartulinas. Tijeras o cúter. Pegamento o engrapadora	25 minutos

	<p>Cuando no tenían material para seguir, ¿qué hicieron? ¿Pensaron que esa manera de actuar era la correcta en esa situación? Si pensaron que no era correcta ¿de qué manera actuaron si se les presentara una situación parecida dentro de unos días? ¿Participaron todos por igual en la actividad? ¿Por qué?</p> <p>4. Posteriormente, la facilitadora debe explicitar y modelar los pasos que hay que dar para enfrentarse a un conflicto (figuran en el apartado anterior), y aplicarlos a un caso concreto, real o simulado.</p> <p>5. Aplicar a la experiencia vivida en la construcción de la torre, las técnicas de resolución de conflictos: Cómo se enfrentó de manera inadecuada y como se enfrentaría con técnica.</p> <p>6. Posteriormente se hará una puesta en común con la valoración y reflexión consiguiente.</p> <p>Se les dejará de tarea que elaboren un texto breve de una situación de conflicto en casa, en el aula, con la pareja, en el trabajo y expliquen cómo lo afrontaron y cómo podría afrontarse desde lo visto en el taller.</p>		
Pensamiento crítico II. La toma de decisiones	<p>1. Enseñanza directa por parte de la facilitadora sobre qué es la toma de decisiones, en qué consiste, qué características deben tenerse en cuenta para hacer una toma de decisiones adecuadamente.</p> <p>2. Modelado de una situación de toma de decisiones por parte de la coordinadora, siguiendo los pasos necesarios, apuntados en el apartado anterior.</p> <p>3. Práctica guiada de los alumnos. Antes de comenzar la práctica guiada, la coordinadora dividirá el aula en cuatro o cinco grupos (según convenga en concordancia con el número de alumnos que exista en el aula concreta).</p> <p>Para hacer esta división de una manera arbitraria, que es lo que se pretende en esta actividad, se entregará a los alumnos, sin ningún criterio concreto, una tarjeta en la que esté escrito el nombre de una carrera universitaria.</p> <p>Con objeto de formar agrupación, se juntarán los nombres de carreras universitarias comunes. A continuación, se procederá a realizar el juego. Perdidos en una isla desierta. El juego consistirá en lo siguiente: se entregará a cada alumno una hoja con una lista con 10-12 cosas, utensilios, objetos personales... y se les explicará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Están haciendo un viaje en barco a su lugar preferido de vacaciones. En el barco en el cual navegas, había personas de distintas carreras universitarias (explicitar cuáles), pero con la mala suerte de que el barco naufraga al paso por una tormenta tropical. Sólo ustedes tienen la suerte de salvarnos, pero se encuentran en una isla totalmente desierta y desconocida. Aquí tienen una lista con diez-doce cosas que habéis podido salvar con vosotros después del naufragio. 	Tarjetas identificadoras, a modo de carnets de estudiantes. Hoja con listado de objetos y con preguntas para la reflexión	20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> Las deben de ordenar cada uno de acuerdo a su preferencia según su criterio particular y personal, conforme a la importancia que les des en esta situación. Esta tarea la realizarán de manera totalmente individual. En cada hoja individual habrá unas preguntas sobre las que habrán de reflexionar y que deberán responder. Preguntas como: ¿Por qué has ordenado así los objetos y no de otra manera? ¿Has seguido algún criterio particular para ordenarlos? ¿Cuál? Si no has seguido ningún criterio, ¿en qué te has basado para ordenarlos así? ¿Por qué razones has realizado esa clasificación en particular? <p>4. A continuación se trabajará por grupos, organizados por carreras universitarias. Los alumnos deberán hacer entre todos los miembros del grupo una clasificación u ordenación de la lista de objetos común y única a todos los componentes de grupo (aquí no se les dará a los alumnos ninguna consigna ni ninguna regla ni indicación específica para hacer esta tarea).</p> <p>5. Posteriormente, se formará de nuevo el grupo-clase en su conjunto y se procederá a hacer un debate-diálogo, moderado y conducido por la facilitadora, haciendo reflexionar a los alumnos sobre: ¿Cómo llego cada grupo a una solución común? ¿Tuvieron problemas para ponerse todos de acuerdo? ¿Cómo los solucionaron? ¿Se basaron en algún criterio específico para llegar a esa clasificación común? ¿Cuál?</p> <p>Si han hecho la ordenación de los objetos según un criterio determinado ¿Ha sido este criterio elaborado entre todos o ha sido el criterio ya hecho por un miembro del grupo en su clasificación individual el que han escogido?</p> <p>Periódicamente se retomará el tema, si se precisa.</p>		
R E C E S O			15 minutos
Cómo hablar ante los demás.	<p>Se les pedirá a los alumnos que elaboren una exposición de un tema de su interés, para ello cada uno de los grupos elaborará un guion para exponer oralmente su trabajo, ante el resto de la clase. Un alumno de cada grupo hará de portavoz. Por turno, el portavoz de cada grupo realizará la exposición oral. A partir de la misma se abrirá un turno de palabra para debatir en torno al contenido del trabajo.</p> <p>En este debate podrán participar todos los alumnos de la clase y la facilitadora, que hará de moderador, procurará que intervenga el mayor número posible de alumnos de cada uno de los grupos, en las réplicas y contrarréplicas. En todo caso, será conveniente ir rotando el cargo de portavoz, en sucesivas exposiciones para que todos participen. Finalmente la facilitadora dirigirá la reflexión de los alumnos en torno al proceso seguido, haciéndoles caer en la cuenta</p>	Temáticas varias	20 minutos

	de los defectos y limitaciones, así como de las virtudes y aspectos positivos que haya detectado en las distintas intervenciones orales de los alumnos y les animará a expresar su opinión en torno al tema, fomentando la toma de conciencia y la autoevaluación, que servirá de retroalimentación para mejorar en el futuro.		
Roles y funciones	<p>Se les pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos de 6 integrantes y revisen un texto y elaboren una cuartilla de conclusión del mismo, para ello se deberán de asignar roles y funciones a cada uno de los integrantes, la cual se puede rotar.</p> <p>Una vez terminada la conclusión deben de comentar entre los integrantes del equipo: ¿Cómo se sintió cada uno con el rol que le tocó desempeñar? ¿Cómo se define cada uno de ustedes en lo personal y por qué decidieron juntarse? ¿si el equipo que formaron resultó heterogéneo en cuanto a capacidades, habilidades, intereses, promedio, etc? ¿si es conveniente o no rotar los roles y variar las funciones con base en la experiencia? ¿si conviene mantener los equipos con los mismos integrantes durante todo el curso o cambiarlos?</p> <p>Después de realizar esta reflexión se les pedirá que comenten sus conclusiones con el grupo y que lleguen a una conclusión general. permitan</p>		20 minutos
Cierre/ El PNI (Positivo, negativo e interesante).	<p>a) Se le entrega una hoja de papel a cada miembro del grupo por el facilitador. b) Se les orienta que cada uno, de forma individual, sin consultar con nadie, escriba lo que ha encontrado de positivo, negativo e interesante en la sesión o grupos de sesiones. c) Una vez que han llenado las hojas, estas se recogen.</p> <p>Para esta técnica existen varias variantes: Variante I: Se les pide que piensen en los aspectos positivos de la sesión. A través de una ronda, cada uno expresa su criterio; el coordinador lo refleja todo en la pizarra o en rotafolio. A continuación, se pide su criterio sobre los aspectos negativos y se procede igual. Se finaliza con lo interesante. Variante II: Se les pide que piensen en los aspectos positivos de la sesión y una vez que se hace el análisis individual, se organizan en equipos en donde se resumirá el trabajo da cada uno. Después se expone y refleja en la pizarra o en un cartel.</p>	Hojas, lapiceros Pintarron, plumones para pintarron Hojas de papel bond y marcadores	15 minutos

Objetivo de la sesión: Enseñar a los estudiantes estrategias de evaluación.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	MATERIALES	TIEMPO
Quinta sesión/evaluación			
Se murió chicho	<p>a) Se colocan todos los participantes en círculo. Un participante inicia la rueda diciendo al que tiene a su derecha "Se murió chicho"; pero llorando y haciendo gestos exagerados.</p> <p>b) El de la derecha le debe responder lo que se le ocurra; pero siempre llorando y con gestos de dolor. Luego, deberá continuar pasando la "Noticia" de que se murió chicho al de su derecha, llorando igualmente y con gestos exagerados. Se continuará la secuencia hasta que termine la rueda.</p> <p>c) Puede iniciarse otra rueda; pero cambiando la actitud. Por ejemplo, asustado, nervioso, borracho, alegre, etc. El que recibe la noticia deberá asumir la misma actitud que el que la dice.</p>	ninguno	5 minutos
Registro	Se proporcionará a los alumnos una hoja de registro y se les indicará como se deben de llenar para que ellos sean capaces de llevarlo a cabo en sus casas. En tal formato se reflejará el trabajo realizado, las dudas y dificultades encontradas. Esto ayudará a los estudiantes a optimizar su tiempo resolviendo las dudas que se les presenten.	Hojas de registro	10 minutos
Abogado del diablo	<p>Se le pedirá al estudiante que cuestione una presentación que tendrá información acertada y otra que es errónea, que empiece a encontrar y hacer cuestionamientos que lo hagan llegar a lo que es correcto de la información y lo que es incorrecto.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que se reúnan en equipos y que comparen los cuestionamientos que tiene cada uno para que lleguen a una conclusión en común.</p> <p>Finalmente se hará una puesta en común con todo el grupo y observar si llegaron a la misma conclusión y observar quienes fueron los que hicieron cuestionamientos más críticos.</p>	Hojas con nivel de dominio	10 minutos
R E C E S O			15 minutos
<i>Diario de clase</i>	<p>La coordinadora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establece con los estudiantes qué recurso (cuaderno, hojas, u otro) utilizarán como "diario de clase". 2. Determina las actividades que el estudiante debe incluir en el diario. 3. Explica a los estudiantes cual será la forma en que deben anotar una nueva actividad. Ejemplo de lineamientos: <ul style="list-style-type: none"> • Escribir el título de la actividad y la competencia a trabajar • Incluir la fecha • Anotar las dudas que tengan al inicio de la actividad • Anotar lo que aprendieron al finalizar la actividad 	cuadernos	20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar qué les gustó o qué no les gustó de la actividad • Dejar un espacio para los comentarios de la facilitadora. <p>El estudiante</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe en su diario su experiencia personal en las diferentes actividades que trabaje siguiendo los lineamientos que se le dieron con anterioridad. Autoevalúa y reflexiona sobre su aprendizaje. 		
Estudio de casos	<p>La coordinadora.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona el caso o los casos que los estudiantes van a resolver con base en una situación real que esté sucediendo en el entorno escolar, familiar o comunitario. PONER EJEMPLOS. 2. Elabora la descripción del caso y las preguntas que orientarán a los estudiantes para resolverlo. 3. Plantea a los estudiantes el caso y les sugiere algún procedimiento a seguir para resolverlo. Puede ser el siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación, selección y planteamiento del problema que da lugar al estudio de caso; Exploración de qué alternativas pueden llevar a su solución; Comparación y análisis de las alternativas; Planteamiento de suposiciones cuando no hay evidencias suficientes; Toma de decisión y formulación de las recomendaciones y Justificación de la opción seleccionada. 	casos	20 minutos
Lista de cotejo	<p>Se les dará a los alumnos una lista con frases u oraciones que señalen con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar. Posteriormente se les pedirá que ellos mismos armen una lista de cotejo que les permita evaluarse y ver si han alcanzado los objetivos que se plantearon en un inicio.</p>	Formato de lista de cotejo	10 minutos
Evaluación	<p>Se le entregará al estudiante los cuestionarios de estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo.</p>	Cuestionario de estrategias de aprendizaje y Trabajo autónomo	20 minutos
Cierre/espacio catártico	<p>La coordinadora coloca las sillas una al lado de la otra. Y le plantea al grupo que cada uno debe sentarse sucesivamente en cada silla y expresar sus vivencias. En la primera silla se expresa "Cómo llegué", en la del medio se refiere a: "Cómo me sentí durante las sesiones" y la tercera silla es: "Cómo me voy". Si no se poseen sillas o no hay suficientes pueden sustituirse por tres círculos en el suelo, con el mismo significado. Puede aplicarse cualquiera otra variante, en función de las posibilidades. Cada uno va pasando por el espacio catártico y expresando sus vivencias.</p>	Tres sillas	10 minutos