



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo del
aprendizaje estratégico en adolescentes de 3º de
secundaria:
Un estudio del proceso de su diseño instruccional

Tesis
Que para obtener el título de licenciados en psicología educativa
presentan:

Abarca Martínez Joel
Galicia Vázquez Gabriela

Asesor: Lic. Enrique Agustín Reyes Gaytán

México, D. F. 2011

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Agradezco profundamente el apoyo que durante toda mi vida me han dado, el que no me permitieran desistir aún cuando más difícil se veía la situación, a mi madre, por ser mi cómplice en cada proyecto, por su amor; a mi padre el apoyo incondicional que siempre me ha brindado, por que han creído en mi...gracias

A mis amigos:

Con quienes compartí esta aventura de vida... a ti Arturo, que de alguna forma impulsaste esta realidad, a ti Hanny, que te convertiste en más que una amiga, gracias por seguir...

A Joel:

Cómo no agradecerte el que sigamos en pie, el que este proyecto haya culminado satisfactoriamente, gracias por el apoyo incondicional, por ser y estar en momentos en que esto parecía no tener final, simplemente, GRACIAS.

Gabriela G. V.

A mis padres:

Cada decisión, implica un sin número de posibilidades en su realización y entre una de ellas, mis amados padres, estuvo aquella a partir de la cual nací... Gracias. Gracias por guiarme hasta aquí, por el apoyo ante los aciertos y también en las equivocaciones, gracias por ser los pilares de mi vida. Ahora sigo mi propio camino, esta carrera es parte de él, estudiarla fue una decisión y el que fuera posible, en gran parte, ha sido gracias a ustedes. Los amo.

A mi hermano:

En esta culminación de un fragmento de mi vida, así como de su proceso, también has sido participe, gracias hermano por el apoyo, por la confianza, por tus palabras y por el sólo hecho de haber estado ahí, física o simbólicamente, conmigo, gracias por aquellas decisiones de tu parte, que a su vez, implicaron esta posibilidad. Te amo.

A Gaby:

El lanzar un globo cierta vez, fue una decisión... de la cual, también partió que hoy concluyéramos juntos este proyecto de nuestra vida profesional, éste, una vez fue una posibilidad y es hoy una realidad. Gracias por compartir todo el proceso que implicó esta tesis, por aquellas horas en vela, y por esas otras de desánimo y de triunfo. Hoy se concreta nuestra titulación, que alegría y que privilegio que sea a tu lado. A ti y tu familia: Infinitas gracias. Los quiero mucho.

A mis amigas:

Fátima, Gloria y Vanessa que compartieron parte de su vida, experiencias y aprendizajes a través de nuestra formación académica y personal. Gracias.

Joel A. M.

A nuestro asesor:

Enrique Agustín Reyes Gaytán: El que esta tesis haya sido posible y por tanto, la culminación de esta etapa de nuestra formación, sin más, ha sido gracias a ti, gracias por llegar en el momento justo y aceptar nuestro proyecto, gracias por tu valiosa guía hasta en deshoras, por tus palabras amenas ante aquellos días de frustración y de tristeza y en aquellos dichosos de avances, logros y resultados. Porque comenzaste siendo nuestro guía y ahora hemos obtenido un nuevo y gran amigo. Gracias Enrique.

A nuestros maestros y lectores:

Alejandro Delgado Caballero, Cuauhtémoc Gerardo López Pérez. Germán Pérez Estrada: En primera instancia, gracias por los conocimientos y experiencias brindadas y que, como sus alumnos, adquirimos y vivos con ustedes, así mismo, gracias por la atención, palabras y orientación hacia nuestro proceso de titulación y sobre todo, por la confianza hacia nosotros, por su tiempo y atención para leernos a través de esta tesis. Gracias.

A la UPN:

Educar para transformar.... Tan cierto. Gracias por la formación que en ti y a través de tus docentes hemos podido obtener, gracias por el privilegio de habernos educado en ti y porque esta posibilidad, se concretó en tus aulas. Gracias.

Gabriela G. V.

Joel A. M

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	8
Planteamiento del problema y pregunta de estudio.....	8
Justificación:.....	11
Objetivos.....	15
A) General:.....	15
B) Específicos:.....	15
MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL	
CAPÍTULO I.....	16
EL ADOLESCENTE MEXICANO	
1.1. Conceptualización de adolescencia.....	16
1.2. Etapas de desarrollo cognitivo de acuerdo a Piaget.....	19
1.3. Etapas de desarrollo moral de acuerdo a Kohlberg.....	21
1.4. Características del adolescente mexicano de secundaria.....	23
CAPÍTULO II.....	27
EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO	
2.1. Conceptualización de aprendizaje.....	27
2.2.1. Elementos del aprendizaje estratégico.....	30
-La planeación.....	30
-Establecimiento de Metas.....	32
-La toma de decisiones.....	33
-El uso de <i>Portafolios de aula</i> para la evaluación estratégica.....	36
-El monitoreo cognitivo.....	37
2.3. El aprendizaje estratégico y la autorregulación.....	38
2.3.1. Estrategias para facilitar la autorregulación.....	39
2.3.1.1. Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio.....	40
2.3.1.2. Estrategias para la solución de problemas y concentración.....	41
2.3.1.3. Estrategias para el autocontrol.....	42
2.3.1.4. Estrategias para el uso de mapas mentales.....	43
2.4. La autorregulación y la motivación.....	44
2.5. Fases de la enseñanza estratégica.....	46
2.5.1. Presentación de la estrategia.....	47
2.5.2. Práctica guiada.....	48
2.5.3. Práctica autónoma.....	49
2.6. El aprendizaje estratégico en adolescentes de secundaria.....	50
CAPÍTULO III.....	52
EL TALLER PSICOEDUCATIVO Y SU DISEÑO INSTRUCCIONAL	
3.1. Conceptualización de taller.....	52

3.1.1. Principios y objetivos del taller psicopedagógico	53
3.1.2. Posibilidades y limitantes del taller psicoeducativo	54
3.2. El coordinador del taller psicoeducativo.....	56
3.4. Dinámica de grupo en el taller psicoeducativo	57
3.5. Conceptualización de diseño instruccional	59
3.5.1. Componentes del diseño instruccional	61
3.6. La planeación del taller psicoeducativo	62
3.7. La evaluación del taller psicoeducativo.....	65
MÉTODO	68
a) Delimitación de los aspectos de estudio	68
b) Tipo de estudio	69
c) Participantes y escenario.....	69
d) Instrumentos	70
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	77
- Análisis de resultados sobre el <i>Diseño Instruccional del Taller</i>	78
- Análisis de resultados de lo registrado para <i>favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de Aprendizaje Estratégico</i>	89
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	123

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es un estudio descriptivo del proceso de diseño instruccional que se siguió para diseñar y evaluar un taller para estudiantes de tercer grado de secundaria, con el objetivo de proponer las características básicas que se han de considerar en su realización para favorecer, en tales jóvenes, el desarrollo de conocimientos y habilidades propias del *aprendizaje estratégico*.

Para que un taller psicopedagógico logre sus propósitos es necesario hacer una planeación que considere determinado problema educativo, así como las características y posibilidades que existen en el grupo donde se realizará dicha implementación. Esta acción previa, denominada *Diseño Instruccional*, es revisada en este estudio a fin de contribuir a elaborar criterios que orienten a psicólogos, pedagogos y profesores a elaborar talleres.

Este estudio descriptivo se dividió en cinco fases instruccionales básicas que son: *el Análisis, el Diseño, el Desarrollo, la Implementación y la Evaluación* (Yukavetsky, 2008) En la fase de *análisis* se identificó un problema en el área educativa, se definió qué aprenderían los adolescentes, así como las necesidades de evaluación y se analizaron las tareas a considerar. En la fase de *diseño* se estableció cómo aprenderían los participantes, así mismo, se estructuraron los objetivos, se desarrollaron los instrumentos, se definieron los recursos materiales necesarios y la carta descriptiva. En el *desarrollo* se produjeron los materiales ya determinados y se estructuraron las acciones que se realizarían para favorecer los aprendizajes requeridos. En el proceso de *implementación* se llevó a cabo el taller, se dio seguimiento a cada una de las actividades educativas y se registraron los logros de los estudiantes a fin de conseguir evidencias sobre la efectividad de éstas y la estructura decidida en la fase de desarrollo. Finalmente, en la fase de *evaluación* se concentraron los resultados que arrojaron los distintos instrumentos de registro y observación aplicados y se contrastaron con lo planeado en el diseño instruccional, a fin de observar la eficiencia de las actividades y materiales de aprendizaje, así como las acciones efectuadas por los instructores, que fueron previamente establecidas.

Así mismo, la pregunta de estudio considerada en esta tesis fue: *¿Qué características básicas se han de considerar en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria?* Ya que a decir de los datos observados en investigaciones y evaluaciones educativas posteriormente detalladas, actualmente el aprendizaje que están teniendo estos jóvenes se efectúa por medio de estrategias de memorización y por tanto, no logran controlar y comprobar lo que aprenden y así mismo, estos alumnos al egresar de secundaria, no poseen las competencias necesarias para enfrentar el sistema educativo a un nivel medio superior.

De tal forma, para responder tal cuestión, se registró, analizó y evaluó el proceso de diseño instruccional seguido en el taller llamado "*Yo elijo, yo aprendo*" el cual procedió fundamentalmente, sobre lo planteado instruccionalmente por Yukavetsky (2008) y, a su vez, por la metodología estratégica de Quesada (2008), Monereo (2007) y otros autores,

delimitándose así, dos aspectos a observar y registrar: 1) *El diseño instruccional del taller* y 2) *El desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico* (ambos constructos se explican en el apartado de *Método*). Para estructurar el diseño del taller se partió, primeramente, de lo expresado en el *Planteamiento del problema y la Justificación*, permitiendo así, el fundamento del diseño instruccional con sus respectivos contenidos, materiales, instrumentos de evaluación y actividades de aprendizaje, entre otros elementos. Posteriormente se diseñaron y validaron instrumentos de registro para evaluar los aspectos de estudio. Después se implementó el taller y se le dio seguimiento a través de los instrumentos correspondientes.

Por consiguiente, en el apartado de *Análisis de resultados* se hizo un vaciado de la información obtenida por los instrumentos respectivos en cada fase de la realización del taller. Finalmente, en la *Discusión y Conclusiones*, considerando los objetivos específicos y sobre todo, el general: *Proponer las características básicas en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria*, es que se hizo una descripción del proceso de comparación de las decisiones tomadas en fases anteriores, con los logros obtenidos por los estudiantes durante la implementación de éste.

Al final se incluyen las Referencias Bibliográficas correspondientes y los Anexos respectivos.



DELIMITACIÓN DEL TEMA

Planteamiento del problema y pregunta de estudio

Actualmente, la psicología educativa permite responder varias necesidades prioritarias para la educación, como lo es la búsqueda de caminos para una formación eficiente de aprendices. Aspecto fundamental ante un mundo tan cambiante y con tantas exigencias de habilidades, competencias y conocimientos. Para esto, es importante una dinámica de cambio en el aprendizaje de los escolares dentro del aula, pero en muchos de los casos, tanto los profesores como los alumnos no están preparados para tales exigencias, y así mismo, las herramientas y habilidades que aprenden estos últimos no les permiten aplicarlas y desarrollarlas en nuevos contextos y en conocimientos distintos (García, 2007).

Una etapa en donde esta adquisición de competencias y habilidades es elemental, es en la adolescencia, período en donde las demandas y cambios culturales, emocionales, psicológicos, biológicos y escolares, se vuelven muy complejos para el joven (De la Fuente, Medina y Caraveo 1997).

Por otra parte, tanto psicólogos, pedagogos como educadores han investigado y buscado vías en donde el aprendizaje del adolescente se vuelva activo, crítico, controlado y reflexivo, para que no sólo le sirva en su crecimiento personal, sino para que este sujeto pueda responder a las necesidades y competencias de la vida actual, en este sentido, la *autorregulación* y el *aprendizaje estratégico* han sido un campo de estudio que han permitido abordar estos aspectos (García, 2007). De esta manera, es necesario aclarar el concepto de *Autorregulación* y de *Aprendizaje Estratégico*.

De inicio, el concepto de *autorregulación* es un constructo que implica muchas complejidades, así mismo, ha sido abordado en diferentes campos del conocimiento, como lo es la filosofía, la biología y la psicología, entre otros. Es en esta última, donde se ha estudiado de manera más amplia en relación con el aprendizaje (Pereira, 2005). Por tal motivo, hay varias definiciones para éste, pero en varias investigaciones se coincide que este concepto incluye tres variables: cognitivas, metacognitivas y motivacionales. (Díaz Barriga y Hernández, 2002 y Burón, 1995).

Entonces, la autorregulación en el aprendizaje es entendida: “como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. [... Por tanto] un aprendiz autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica y evaluarla a la luz de ciertos criterios” (Pereira, 2005, p. 4).

Así mismo, Quesada (2008) considera al aprendizaje autorregulado como aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes, de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al

resultado, así, esta actividad *metacognitiva* le permite al aprendiz realizar una evaluación de los resultados y de esta forma, los procesos metacognitivos favorecen el reanalizar el trabajo con el fin de extraer del mismo, sus particularidades.

Es decir, la autorregulación implica una planeación, realización y evaluación del aprendizaje y, en cada una de estas etapas, se debe de lograr un control o supervisión de lo que se hace.

Por otra parte, el *aprendizaje estratégico*, de acuerdo con Huertas (2007) se define como:

[...] todos aquellos procesos internos cognitivos, motivacionales, emocionales y conductuales que promueven un aprendizaje efectivo, eficiente y eficaz. El aprendizaje será efectivo, si la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. El aprendizaje será eficiente: si la persona es capaz de lograr los objetivos, acrecentar las destrezas y mejorar la retención de hechos, conceptos y relaciones. El aprendizaje será eficaz, si es capaz de aumentar la rapidez del aprendizaje mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo. Por lo que, el aprendizaje estratégico, será aquel proceso educativo que promueva el desarrollo de aprendices estratégicos efectivos, eficientes y eficaces; capaces de desarrollar aprendizajes de calidad (p. 4).

Respecto a esto, es importante aclarar que el aprendizaje estratégico no es lo mismo que sólo adquirir estrategias de aprendizaje o el ampliar los recursos del alumno, pues en éste tipo de aprendizaje lo fundamental es que el joven reconozca “su capacidad de evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atiendan las condiciones de cada situación [...]” (Huertas, 2007, p.4) o conocimiento que debe adquirir. De esta manera, es por medio del aprendizaje estratégico que el alumno puede lograr autorregularse, tanto escolar como personalmente. No obstante, de acuerdo con investigaciones que líneas abajo se expresan, en general, los adolescentes mexicanos de secundaria, no poseen tales conceptos y habilidades que les permitan ser estratégicos en sus aprendizajes y por tanto, no logran autorregularse lo cual se evidencia en su métodos y estrategias para aprender.

Lo anterior se complementa con lo referido por De la Madrid (2005, en INEE, 2007), quien basándose en resultados del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), menciona que el nivel de aprendizaje de los alumnos de secundaria mexicana es evidentemente más bajo que el de los jóvenes de otros países con igual o mayor nivel de desarrollo al nuestro.

Así mismo, Miranda y Reinoso (2006) mencionan que:

En general la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en cuanto al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desarrollarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender a las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana (p. 9).

También, otra evaluación realizada en el 2003 por el INEE sobre la autorregulación de los adolescentes de secundaria, aunque era específica en la materia de matemáticas, mostró que estos jóvenes, en su aprendizaje, "[...] emplean estrategias de memorización con cierta frecuencia; y tienden menos a las estrategias de control, es decir, tienen menos capacidad para supervisar su aprendizaje, comprobar lo que han aprendido y estimar lo que les falta por aprender con el propósito de adaptar su proceso de aprendizaje a sus necesidades" (INEE, 2007, p. 44). Para esto, las estrategias de control o autorregulación son entendidas como aquellas donde se centra el aprendizaje en la reflexión y "sobre el propio proceso de aprendizaje y la utilización de determinadas estrategias de acuerdo con el objetivo de la tarea por realizar y al contexto" (INEE, 2007, p. 40).

Así mismo, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) al describir la situación actual de la secundaria en México, menciona que:

La asistencia a la secundaria debe representar, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común y cumplir con la función *igualadora* que le ha sido asignada,

haciéndose cargo, tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos como de la diversidad sociocultural de sus contextos (p. 5).

Finalmente, como puede observarse, en contraposición con lo que espera y plantea la SEP y lo que ocurre con los datos ya expuestos sobre el aprendizaje y sobre todo, en las competencias de los adolescentes de secundaria en México, hay una distancia muy amplia. Por tanto, en general, los adolescentes en nuestro país no están adquiriendo las habilidades autorregulatorias necesarias en sus estudios y para otros procesos de aprendizaje, de tal forma, al pretender que los jóvenes sean estratégicos, se plantea un problema en sí mismo, pues los conceptos y procedimientos que esto implica, deben ser clarificados y entendidos previamente para poder ser diseñados instruccionalmente (con un debido *análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación*) y por tanto, posteriormente puedan ser aprendidos y desarrollados por los alumnos de secundaria.

De esta manera, ante tales resultados y, con la importancia que el tema del aprendizaje estratégico en adolescentes plantea, es que surgió la interrogante de este estudio:

¿Qué características básicas se han de considerar en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria?

Justificación:

Partiendo de la pregunta derivada del problema planteado: ¿Qué características básicas se han de considerar en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria? es que surge la justificación de esta tesis.

En nuestro país, de acuerdo al informe “*La situación actual de los jóvenes en México*” de el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) actualmente la población juvenil compone el 18.7% de la población, esto es, 20.24 millones de personas, entre los 15 y 24 años de edad, de éstos, 10.4 millones son adolescentes y 9.8 millones corresponden a adultos jóvenes; también se especifica en tal estudio que, a mediados de 2011, este grupo alcanzará su máximo histórico, sin embargo, a partir de este año, se comenzará a reducir su participación hasta un 13.6 por ciento, cuando se llegue al año 2030. A su vez, se observó que casi 9 de cada 10 jóvenes cuenta con estudios de secundaria.

Estos jóvenes que cursan tal nivel de estudios se encuentran en la etapa de desarrollo llamada adolescencia, en donde ocurren y se desarrollan muchos cambios y reestructuraciones de la personalidad, integrada por las características físicas, emotivas, sexuales y cognitivas que están expuestas a configuraciones naturales, culturales, religiosas,

políticas, familiares y sociales. Es en esta educación secundaria, donde los adolescentes deben poseer ciertas competencias para poder pasar a la educación media superior y, de acuerdo al *Plan 2009 de perfil de egreso de educación básica* en México, entre éstas se encuentran:

Competencias para el aprendizaje permanente: implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información: se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales (pp. 3 y 4).

También están las *Competencias para el manejo de situaciones*, que involucran entre otras cuestiones, el organizar y diseñar proyectos de vida, administrar el tiempo, toma de decisiones y responsabilidad ante las consecuencias, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.

Así mismo, para Bransford, Brow y Cocking (2007), actualmente, los adolescentes deben de entender el estado presente de su conocimiento, construirlo, optimizarlo y tomar decisiones ante varias dificultades. Dichos aspectos fueron conceptualizados por John Dewey (1916, citado en Bransford, Brow y Cocking, 2007) como:

“una nueva marca” sobre logros culturales previos y una adopción de procesos activos representados por la frase “hacer”. Por ejemplo, hacer matemáticas involucra resolver problemas, abstracción, invención, comprobación (véase, por ejemplo, Romberg, 1983); hacer historia incluye la construcción y evaluación de documentos históricos (véase, por ejemplo, Wineberg, 1996); hacer ciencia

incluye actividades tales como probar teorías a través de la experimentación y la observación (por ejemplo, Leherer y Schauble, 1996 a, 1996 b; Linn, 1992, 1994; Schwab, 1978) (p. 11).

Por su parte, de acuerdo con el INEE (2007), en los datos obtenidos al evaluar a los adolescentes de educación secundaria en nuestro país, menciona que:

[...] Los niveles de aprendizaje logrados están asociados directamente con la disposición para aprender, además del dominio y utilización de estrategias precisas. La disposición para aprender implica, necesariamente contar con procesos cognitivo-motivacionales como por ejemplo, el planteamiento de metas de aprendizaje, criterios, expectativas e incentivos que el estudiante se proporciona a sí mismo. [Lo cual] sustenta e impulsa el aprendizaje de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del estudiante (p. 9).

Es decir que, el dirigir y la disposición para el aprendizaje; el evaluar, sistematizar y seleccionar información; el organizar y diseñar proyectos de vida; administrar el tiempo, el tomar decisiones y responsabilizarse ante las consecuencias; el plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso, entre otros aspectos, requiere de conocimientos bien organizados que se apoyen en la planeación y el pensamiento estratégico (Bransford, Brow y Cocking, 2007).

Por su parte Bruer (1993, citado en Coll y Martín, 2006) señala que el aprendiz competente es aquel que “conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrenta” (p. 31).

Entonces, para lograr un pensamiento planificado y que el adolescente de secundaria se vuelva competente, implica que se desarrolle un *aprendizaje estratégico*, pues como ya se ha aclarado, éste es entendido como “aquel proceso educativo que promueva el desarrollo de aprendices estratégicos efectivos, eficientes y eficaces; capaces de desarrollar aprendizajes de calidad” (Huertas, p. 4).

Así mismo, un elemento que puede clarificar los elementos e implicaciones a considerarse para lograr tal desarrollo de un aprendizaje estratégico, es el diseño instruccional de un taller psicopedagógico, puesto que de acuerdo a Tobón (2007), el diseño instruccional vinculado a aspectos educativos, no sólo permite definir lineamientos para propiciar ambientes de aprendizaje donde converjan maestros, instructores, alumnos, didácticas, métodos y otros recursos que permitan el proceso de enseñanza aprendizaje, si no que, a su vez, tal diseño propicia el dominio de la técnica y la práctica, esto es, la articulación del pensamiento y la acción de los sujetos que intervienen en este proceso.

Por su parte, Aguedo (2009) menciona que la importancia de considerar el estudio del diseño instruccional radica en que, por medio de éste, se pueden planificar e implementar cursos o talleres, beneficiándose así, a las personas que intervienen en un proceso educativo, como son: profesores, educadores, maestros o particularmente, psicólogos educativos, puesto que con su adecuado entendimiento y empleo para planificar se facilita la elaboración de materiales pedagógicos y la gestión de la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la implementación, permitiendo así, una calidad en la educación.

A su vez, Inciarte (2009) refiere que el diseño instruccional organiza el conocimiento, materiales didácticos y herramientas para favorecer el aprendizaje significativo en estudiantes, por tanto, la consideración de estudiar este proceso en cualquier modalidad de acción es de suma importancia, “por ser el patrón o guía que permite mostrar los caminos que alcanzan los criterios y elementos del diseño, el mismo, debe ser fruto de un proceso de reflexión previo [...] (p. 2)” por medio del cual, los implicados en su estructuración lo definan. De esta forma, tal investigadora añade que, “el propósito de contar con un diseño instruccional bien estructurado y que responda a la modalidad de estudios, es para establecer los criterios para el logro del conocimiento, la facilitación y el procesamiento significativo de la información y del aprendizaje (p. 2)” que se esté considerando en las acciones respectivas para la fase de Implementación.

De esta manera, ante una población de jóvenes cada vez más amplia, y con una matrícula de adolescentes de secundaria que se ha duplicado en los últimos 50 años y que, a su vez, se encuentran en una etapa de desarrollo tan cambiante y de reestructuraciones y de quienes se espera que cuenten con varias competencias para egresar a un nivel medio superior donde los aprendizajes son mucho más exigentes, es que reside la importancia de un *aprendizaje estratégico* en la formación académica del adolescente. Por tal razón, es relevante que exista un buen conocimiento y uso de este tipo de pensamiento.

Por tanto, dada la propia experiencia académica y profesional con aspectos relacionados con los adolescentes y de acuerdo al momento en el que nos desenvolvemos actualmente es que la presente tesis se centro en el estudio descriptivo del proceso de *diseño instruccional* que se siguió para elaborar y evaluar un taller para estudiantes de tercer grado de secundaria con el fin de proponer las características básicas que se han de considerar en su diseño, para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades propias del *aprendizaje estratégico*, ya que de esta forma, este estudio puede servir de guía o esquema, tanto a profesores, pedagogos, psicólogos educativos como a orientadores, para la aplicación posterior de este mismo taller o para el diseño de otros que, como en este caso, puedan favorecer el aprendizaje mismo, las capacidades y sobre todo, la autonomía de los alumnos

en la última fase de su educación secundaria, ya que éste, es el último tramo de su formación escolar básica en nuestro país.

Objetivos

A) General:

Proponer las características básicas en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria.

B) Específicos:

1. Conceptualizar y caracterizar el aprendizaje estratégico.
2. Conceptualizar y caracterizar el diseño instruccional de un taller psicoeducativo.
3. Revisar distintos modelos psicoeducativos para desarrollar conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de secundaria.
4. Identificar las habilidades de aprendizaje estratégico que puede tener un estudiante de tercero de secundaria.
5. Diseñar instruccionalmente un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de aprendizaje estratégico en un grupo de adolescentes de tercero de secundaria.
6. Diseñar instrumentos para evaluar los aspectos considerados para su observación y estudio: *El Diseño instruccional de un taller psicoeducativo y Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico.*
7. Observar los cambios que se presentan al momento de llevar a cabo un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo el aprendizaje estratégico, con el fin de obtener información respecto a las actividades realizadas.
8. Evaluar la pertinencia del diseño instruccional a través de cuestionarios y observaciones, aplicados durante la implementación.



MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

CAPÍTULO I

EL ADOLESCENTE MEXICANO

1.1. Conceptualización de adolescencia

La palabra adolescencia proviene del latín “*adolescere*” que significa crecer o madurar, aspecto que puede ser considerado como la principal característica de esta etapa. Así mismo, Canda (2004) la define como “edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo [...] va más o menos de los trece a los dieciocho años” (p. 12).

Sin embargo, para entender mejor este concepto es importante mencionar que antes de la revolución industrial la adolescencia no era considerada como una etapa, pero a partir de ésta y con la industrialización fue que la necesaria capacitación y preparación del personal, logró que al dividir la educación básica en secundaria, se separara al adolescente del mundo adulto.

Por otra parte, en el siglo XX, el desarrollo del mundo financiero y las nuevas tecnologías diseñan un tejido laboral que requiere un largo tiempo de aprendizaje especializado. Entonces es que la adolescencia se convierte así, en una:

“[...] manera de ser, institucionalizándose este periodo. Por tanto, los hijos permanecen durante más tiempo en el hogar, se vuelve a retardar la edad del matrimonio y muchos padres desarrollan una actitud de protección ante la competitividad laboral y los factores de riesgo sociales” (Alonso, 2005, pp. 33 y 34).

La adolescencia, entonces, es el periodo de maduración entre la niñez y la condición de adulto. Este término expresa la etapa desde el inicio de la pubertad hasta la madurez, aunque puede asumirse que es de transición, pues varía entre las diferentes culturas y en general, podemos definirla como, el periodo en que los individuos necesitan para considerarse autónomos e independientes, socialmente hablando.

De acuerdo con De la Fuente et al (1997) la adolescencia es:

El periodo de la vida que se inicia con la pubertad entre los 10 y los 14 años y se extiende hasta los 18 [así mismo] la adolescencia designa el aspecto psicológico y social de esta etapa de crecimiento y desarrollo acelerado. Desde el punto de vista psicosocial, lo que caracteriza la adolescencia es la transformación profunda de la personalidad [en donde] se presenta la oportunidad de superar actitudes y conflictos infantiles y adquirir conciencia de los valores y de la propia individualidad (p. 183).

Por lo cual, es en esta etapa que el individuo comienza a manifestar su propia identidad, así como sus valores, ideas, sentimientos, motivaciones, etcétera, que quizá, diferirán de los aprendidos en el círculo familiar.

Ampliando lo anterior, Alonso (2005) menciona que “[...] desde algunos sectores se entiende la adolescencia como un *fenómeno social*, más que biológico o cognitivo (será en cada momento lo que la sociedad necesite que sea)” (p. 33). Por ejemplo, actualmente interesaría en Occidente institucionalizar esta moratoria para diferir los privilegios del adulto. Más que un estadio, se considera un cúmulo de circunstancias de carácter restrictivo: limitaciones económicas, políticas juveniles, industria consumista, áreas limitadas de trabajo y escasa participación política (Frydenberg, 1997; Shlegel y Barry, 1991). Se trataría, por tanto, de un estadio socialmente generado, con objeto de hacer más eficiente el orden social.

Aunado a esto, Alonso (2005) muestra los aspectos, tanto sociales como económicos que han propiciado a concebir la adolescencia como actualmente se hace, éstos son:

1. Un sistema familiar estable que permite a los padres dedicarse a pocos hijos.
2. Urbanización de la vida familiar.
3. Educación obligatoria, que favorece el contacto diario con los “iguales”.
4. Dependencia económica de los padres, como resultado de la escolarización “a tiempo completo”.
5. Comercialización de la subcultura adolescente (ropas, música, etc.).
6. Diversificación y especialización de trabajos, que exige una preparación más prolongada, quedando obsoletos algunos trabajos “infantiles”.
7. Categorías legales y diagnósticas como por ejemplo “delincuencia juvenil. (p. 34).

Aparte de la perspectiva económica, la influencia de Rousseau ha sido determinante para la conceptualización del adolescente, ya que este pensador francés se ve atraído por el movimiento cultural y romántico alemán, conocido como el *Sturm und Drang* (tempestad e impulso) el cual se gestó a finales del siglo XVIII y que se oponía al racionalismo de la *Ilustración*.

No obstante, es a partir de la perspectiva del *Sturm und Drang*, que la conceptualización del adolescente se considerará hasta los dos tercios del siglo XX, como un proceso de “tormenta y estrés”. Posteriormente tal periodo, se va explicando teóricamente desde tres perspectivas: desde el *Determinismo biológico sobre la vivencia de la adolescencia*, donde se intentó una explicación primaria de la inestabilidad del adolescente; desde los *Determinismos culturales sobre la vivencia adolescente*, en los cuales se estableció que la inestabilidad de los adolescentes era causada por el contexto, es decir, que el carácter se modificaba por el espacio, no por el tiempo; y finalmente, a través del *Enfoque biopsicosocial de la adolescencia*, en donde se centró el estudio de las actitudes, las necesidades y la identidad del joven en relación a su entorno social (Alonso, 2005).

Entonces, los llamados *determinismos* que se plantearon anteriormente, abordan los cambios de las distintas y distantes concepciones del adolescente de una noción como periodo de *tormenta y estrés* a una de *oportunidad para el desarrollo evolutivo*, considerando los aspectos culturales y biosociales.

La adolescencia es, por tanto, una etapa en la que ocurren y se desarrollan muchos cambios y reestructuraciones de la personalidad, integrada por las características físicas, emotivas, sexuales y mentales, expuestas a configuraciones naturales, culturales, religiosas, políticas, familiares y sociales.

El adolescente, entonces, inmerso en tantos cambios, también presenta una serie de características que lo definen propiamente. En primer instancia, se desarrollan las características sexuales primarias (órganos reproductivos: ovarios, útero y vagina en las mujeres; pene, escroto y testículos en los hombres) y las secundarias (crecimiento del pecho en mujeres, vello en axilas y pubis, en ambos sexos). Así mismo, el adolescente se encuentra en una etapa en la que busca su autonomía, por lo cual, algunos jóvenes llegan a un rompimiento o enfrentamiento con sus padres o alguna otra figura que represente autoridad y por otra parte, tratan de adaptarse a nuevas condiciones, normas y reglas sociales, entre las cuales se encuentran las escolares (Hernández y Espinosa, 2000).

De tal forma, la adolescencia está establecida en el periodo en que los sujetos se encuentran inmersos en el curso de la enseñanza básica secundaria, en la que, como se mencionó anteriormente, no sólo se presentan cambios físicos, sino también de orden psicológico, pues los adolescentes comienzan a desarrollarse en el periodo de lo que Piaget denominó “operaciones formales”, es decir, los sujetos comienzan a razonar por medio de la deducción, trabajan de forma abstracta con símbolos y signos, y de esta forma, sustituyen los objetos. Este aspecto se profundiza a continuación.

1.2. Etapas de desarrollo cognitivo de acuerdo a Piaget

Para Piaget (2002), en el desarrollo de nuestra especie se suscita una serie de etapas o estadios de desarrollo a nivel cognitivo, las cuales son: la *sensoriomotora* (0-2 años aprox.), la *preoperatoria* (2-8 años), la de *operaciones concretas* (8-12 años) y la de *operaciones formales* (12- 16 años). Es esta última, (por el rango de edad) en la que, para los fines de este estudio, se ahondará aún más.

De acuerdo a Piaget (1982, citado en Rojas, 2002) es en la etapa de operaciones formales en donde el adolescente construye esquemas más elaborados; [... pues] “el pensamiento se vuelve más abstracto, al grado de que razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente sobre situaciones concretas” (p. 183). Así mismo, este psicobiólogo suizo, añade que el adolescente “está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para comprobarlas o refutarlas” (p. 183).

Para Canda (2004) es imprescindible para la consecución de este periodo haber alcanzado satisfactoriamente los anteriores “[...] en esta etapa del desarrollo se produce una mayor cooperación y autonomía, así como una confrontación de los ideales con las realidades. Esta confrontación puede ser fuente de conflictos y perturbaciones afectivas, generalmente pasajeras” (p. 248).

Sin embargo, los cambios no son sólo de orden psicológico ya que, aspectos como los fisiológicos, caracterizan esta etapa de la vida de los individuos. Tales cambios se presentan de forma diferente en mujeres y varones. Al respecto, Canda (2004) menciona que:

Las modificaciones de orden fisiológico abarcan la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de los órganos genitales, las primeras reglas o las primeras erecciones con eyaculación, [...] los cambios en la esfera de la sexualidad cobran una especial relevancia en la adolescencia porque se ven acompañados de la posibilidad de la satisfacción fisiológica, pero el adolescente afronta con una cierta ambivalencia los deseos sexuales, oscilado entre la represión y realización (p. 12).

Como se ha mencionado anteriormente, la transición que implica el pasar de la niñez a la adultez, conlleva también, un cambio a nivel cognitivo (Milá, Merce y Martí, 1997), pues hay nuevas capacidades que van alcanzando los adolescentes, con las cuales pueden ver el mundo que les rodea y así mismos, de una manera nueva, amplia, abstracta y consciente, por tanto, pueden resolver problemas de una mejor manera. Un aspecto importante en este

desarrollo es la escuela, ya que en ésta se amplían las capacidades del joven y lo prepara para afrontar nuevos retos académicos y posteriormente laborales.

De acuerdo con lo anterior, Milá, Mercé y Martí (1997) mencionan cinco características a nivel cognitivo que diferencia a los adolescentes del periodo anterior, la niñez:

La primera de ellas es la capacidad que tienen los adolescentes para pensar en el mundo de lo posible, en lugar de limitarse al mundo de lo real (de aquello que puede ser directamente observable). Los adolescentes pueden pensar en alternativas no presentes en su entorno perceptible y esto, naturalmente, les abre de forma casi ilimitada su pensamiento.

En segundo lugar, pueden pensar en hechos con antelación; tienen capacidad de planificar de antemano lo que pueden hacer, contrastándolo con lo que debían hacer, pudiendo analizar en cada caso, las consecuencias de sus decisiones.

Pueden también (es la tercera característica) generar hipótesis y contrastarlas y actuar de acuerdo a los resultados (reafirmando en sus convicciones) o bien cambiando de opinión. Así mismo, se afianza la capacidad para recapacitar sobre su pensamiento (“pensamiento metacognitivo”) y pueden también, reflexionar sobre los puntos de vista de los demás en relación con el propio.

Finalmente, la última y quinta característica consiste en la capacidad de los adolescentes para replantearse aspectos ideológicos de la vida social; en este sentido, son capaces de detectar y juzgar las incoherencias entre los ideales que promulgan la sociedad y las conductas particulares de las personas, pudiendo llegar a ser extremadamente críticos en sus juicios. Les es posible acceder a niveles elevados de razonamiento moral (p. 47).

Además del desarrollo a nivel cognitivo, hay un enfoque que plantea otro, pero a un nivel moral, el cual es el planteado por Kohlberg.

1.3. Etapas de desarrollo moral de acuerdo a Kohlberg

Al hablar del desarrollo moral, el enfoque teórico más aceptado en psicología es el cognitivo-evolutivo basado en los postulados de Kohlberg, dicho autor, a semejanza de Piaget, plantea que hay niveles y estadios de desarrollo por los que atraviesa el individuo pero a nivel moral, éstos son (Barba, 2001):

Nivel preconvencional: Perspectiva individualista concreta del propio interés.

-Estadio 1. Moral heterónoma: orientación del castigo obediencia y perspectiva social egocéntrica.

-Estadio 2. Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio; se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo.

Nivel convencional: Perspectiva de miembro de la sociedad.

-Estadio 3. Moral de expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros.

-Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propósito de ser aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista personal y el social.

Nivel postconvencional: Perspectiva ‘anterior a la sociedad’, no relativa o de razonamiento moral de principios.

-Estadio 5. Moral de contacto social o de utilidad y de los derechos individuales.

La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y los derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

-Estadio 6. Moral de principios éticos universales. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así, deben ser reconocidas (p. 2).

Aunado a esto, si durante la educación secundaria y de bachillerato, los adolescentes logran tener condiciones de desarrollo óptimas (personales, sociales y culturales) conseguirán ir escalando cada estadio, ya sea moral o cognitivo, y en el caso del primero, podrán elaborar juicios morales a nivel postconvencional que es lo esperado a su edad. (Barba, 2001).

En relación con los aspectos emocionales, Canda (2004) agrega que los adolescentes presentan cambios de humor tales como:

- Sensibilidad extrema.
- Riqueza emotiva.
- Falta de control.
- Inseguridad.
- Miedo al rechazo.
- Rechazo de la autoridad.
- Preferencia por grupo de amigos, etcétera.

Además, De la Fuente et al (1997) señala como características de la adolescencia: “algún grado de rebelión, narcisismo intenso, dependencia en la subcultura del grupo de edad, intensificación de las urgencias y sentimientos sexuales, incremento de la agresividad, incremento en las capacidades intelectuales y emocionales; actitudes y conductas por experimentar situaciones nuevas” (p. 183).

Como anteriormente se mencionó, la etapa de la adolescencia es definida de acuerdo al contexto en el que el individuo se desarrolle, por tanto, a continuación se expone un descripción general de los jóvenes mexicanos durante su formación educativa a nivel secundaria.

1. 4. Características del adolescente mexicano de secundaria

De inicio, en el 2002, para la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, (UNESCO):

La escuela secundaria mexicana se ha caracterizado por una intensa búsqueda propia –asunto pendiente aún- que ha oscilado entre definiciones tales como: escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite; escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios; escuela vinculada a la educación primaria o a la preparatoria [...]; escuela de desarrollo del individualismo en contra del progreso colectivo y escuela orientada a preparar para la vida; en contraste con una que propone la formación académica y científicista propia para las profesiones (p. 206).

Así mismo, dicha organización plantea que en la educación secundaria, dentro de sus objetivos, deben de estar el contribuir a la adquisición de nuevos conocimientos, tanto básicos como sociales, así como el fomentar el desarrollo de valores y actitudes, las cuales propician el bienestar social, la incorporación a la vida adulta y al trabajo productivo.

Por otra parte, de acuerdo a los datos obtenidos en la *Encuesta Nacional de Juventud de 2005* (2006) se observó que de acuerdo con la edad, entre 12 y 14 años, los jóvenes prefieren estudiar que trabajar, aunque una buena parte optaría por no estudiar ni trabajar. Así mismo, la mayoría de los jóvenes cuentan con el sustento de sus familias, pues:

Del total de jóvenes, casi la mitad se siente muy satisfecho con el nivel de estudios que tiene (44.5%), en realidad aquellos que manifiestan total insatisfacción son casi cuatro por ciento (3.9); en general se puede afirmar que los jóvenes consideran que están entre algo y muy satisfechos” (p. 12). Por otra parte, “las tres principales expectativas de los jóvenes están ligadas, en primer lugar, a tener un trabajo, (cuatro de cada 10) y vinculado con ello tener una buena posición económica, (cuatro de cada 10 jóvenes). En tercer lugar, está el anhelo por tener familia e hijos, que en el caso de las mujeres tiene un porcentaje un poco

más elevado. Con porcentajes mucho menores se encuentran la salud (18.1%) y la posibilidad de estudiar (9.1%) (p. 12).

Respecto a lo anterior, para Pérez (2003) “[...] educación y trabajo interrelacionados pueden ser un criterio de agrupamiento y diferenciación en el sector juvenil que puede explicar diferencias entre los grupos y, a la vez, similitudes al interior de los integrantes de cada uno de los sectores [...]” (p. 17). A su vez, este autor, basándose en lo mencionado anteriormente, proporciona la siguiente clasificación de los jóvenes estudiantes de México, de la cual, sólo se retoman las dos siguientes:

- a.** *Aprendices; sólo estudian:* aquí se agrupan los jóvenes que declararon como su única actividad la de estudiar, dado que ésta es una imagen persistente en amplios sectores de la sociedad mexicana, donde la escuela se convierte en la preocupación central de las acciones que se realizan hacia este sector. Según la Encuesta Nacional de Jóvenes (ENJ), en esta condición se encuentran 11.5 millones de jóvenes, donde predominan las mujeres. Éste es un grupo que concentra los de menor edad, tienen 15.9 años promedio y la edad total está en los 12 años. Obviamente estos jóvenes, al tener menor edad, se concentran en los niveles de instrucción primaria y secundaria.
- b.** *Reclutas; estudian y trabajan:* la imagen de recluta tiene que ver con los individuos que, no obstante ya están en activo (como el ejército) y todavía no concluyen su preparación, por lo tanto, comparten ambos mundos, el de la educación y el del trabajo, se incluyen a los jóvenes que declararon estar estudiando y trabajando al mismo tiempo, representan el 3.7 millones de jóvenes con un predominio mayor de hombres. El promedio de edad se incrementa de 19.2 años. Los niveles de escolaridad que más reclutas absorben, son la secundaria y la preparatoria o bachillerato (Pérez, 2003, pp. 17 y 18).

Aunado a lo anterior, el estudio: *La Situación actual de los jóvenes en México*, realizado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), concluyó que en el año 2009, casi nueve de cada diez jóvenes tiene estudios de secundaria, lo cual denota que, por lo menos, la cobertura de la educación básica es amplia, sin embargo, cuatro de cada diez jóvenes asistían a la escuela, en proporción casi idéntica entre hombres y mujeres (43.5% y 43.7%) respectivamente. Por tal razón, es necesario conocer bien las características específicas de este sector, en especial las de los adolescentes ubicados en la etapa de la educación secundaria.

En el 2005, se editaron las *Guías de padres* otorgadas por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en una de ellas se menciona que la vida en la escuela secundaria es un factor determinante para el desarrollo personal y social del adolescente, ya que esta institución le ofrece la oportunidad de adquirir conocimientos, así como la posibilidad de reforzar destrezas, desarrollar talentos, participar en actividades deportivas, compartir con grupos de amigos y comenzar a crear su proyecto de vida. Sin embargo, algunos adolescentes encontrarán en la secundaria un desafío motivante, en tanto otros pueden sentirse agobiados e incluso, bajar su desempeño. Aunado a lo anterior, en dicha guía, se expresan algunas características y conceptualizaciones de los adolescentes mexicanos y éstas, son las siguientes:

- La adolescencia es un periodo especialmente intenso en la convivencia familiar, ya que existe un “choque” entre la nueva ideología que presentan los adolescentes con las costumbres ya planteadas en la familia.
- El y la adolescente requieren alejarse del contexto familiar y marcar cierta distancia de los padres, ya que, el adolescente necesita comenzar a establecer sus propias relaciones así como trazar sus propios proyectos de vida.
- La amistad es fundamental en la vida del adolescente ya que es un impulso a su desarrollo, de entendimiento y fuente de afecto y alegría (pp. 8y 9).

Así mismo, Dreyfoos (en Cossío, 2005) señala que las llamadas “conductas o situaciones de riesgo” en adolescentes (consumo de sustancias, abandono de la escuela, embarazo precoz y conductas antisociales o delincuencia) se encuentran ligadas a factores tales como: *la edad*, donde la iniciación temprana de cualquiera de las conductas de riesgo tiene un valor predictivo negativo en cuanto a un compromiso futuro; *las conductas generales negativas*, es decir, la tendencia a la actuación de los conflictos como modalidad predominante; *la baja resistencia a la influencia negativa de los pares*, ya que suele ser común que el adolescente sea inducido a conductas de riesgo a través de la seducción y/o presiones de los pares; *las influencias parentales negativas*, donde es indudable que la

ausencia de un buen vínculo entre padres e hijos, la falta de control y supervisión adecuada por parte de los padres o por el contrario que sean muy autoritarios, están estrechamente asociados con las conductas de riesgo señaladas, entre ellas el consumo de alcohol y drogas; *las expectativas en relación con la educación*, donde los adolescentes que tienen una baja expectativa en cuanto al nivel de educación y que muestran un bajo desempeño escolar o académico tienen más posibilidades de desarrollar conductas de riesgo; y *la calidad del barrio*, el cual se asocia con el grado de disponibilidad de drogas y con las características familiares en cuanto a la presencia relativa de los padres para cumplir sus funciones y el nivel de estrés asociado con el grado de contaminación, violencia y oferta de servicios de recreación saludables.

De esta manera, resulta importante estudiar al adolescente y hacer referencia a sus características y al momento particular en que vive y no generalizar la adolescencia como una etapa de problemas específicos, sino como aquella donde se presenta el mayor ajuste en cuanto a la personalidad del joven, así como de sus elecciones, actitudes, valores motivaciones y convicciones personales y, por estas razones, es que el presente estudio está centrado en tal etapa.

Por tanto, siendo el periodo de la adolescencia donde el joven conforma y define sus elecciones, predisposiciones y percepciones, es decir, sus actitudes y, sobre todo, lo hace en el ámbito escolar, a continuación, para el propósito de esta tesis, es necesario definir y caracterizar otro punto a estudiarse: el *Aprendizaje Estratégico*.



CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

2.1. Conceptualización de aprendizaje

El intentar conceptualizar al aprendizaje no es una labor fácil, ya que las teorías sobre este constructo no son universales, esto es, no hay una teoría que permita una explicación global de todo el proceso que lo implica (Morales, 2001). Así mismo, de acuerdo con Pozo y Monereo (1999), la investigación sobre la propia conceptualización del aprendizaje es muy escasa, no obstante, hay tres aspectos que intervienen en el aprendizaje escolar, que son los considerados para esta tesis y que aparecen en diversos enfoques teóricos y éstos son: la tarea (qué se aprende); el objetivo (para qué se aprende) y finalmente, las condiciones del aprendizaje (internas y externas) (Morales, 2001).

Para Quesada (2008) los componentes básicos para un aprendizaje académico son: el alumno, el docente y los contenidos. En tal sentido, el aprendizaje es un proceso gradual, complejo y demanda una participación activa del alumno, para que éste se vuelva autónomo, pasando de un aprendizaje asociativo, a uno superficial y después, a uno constructivo y profundo, para que, finalmente, se llegue a uno estratégico, pero para lograr tal entendimiento del concepto en cuestión, esta autora plantea que hay que abordarlo desde distintas características:

1. *Aprendizaje como incremento cuantitativo de conocimientos.* El alumno se limita a repetir textualmente la información que acumuló. Es pasivo en cuanto al procesamiento que realiza con su estructura cognoscitiva, ya que la usa para relacionar el conocimiento nuevo con ella. Repite sin comprender ni elaborar esquemas mentales de la información que recibe (Aprendizaje por repetición).
2. *Aprendizaje como memorización.* El aprendiz debe adoptar su papel más activo para almacenar la información que se le ofrece, pero su función sigue siendo reproducir el saber que el maestro le proporciona. (Aprendizaje por reproducción).

3. *Aprendizaje como adquisición de hechos o procedimientos para su uso.* Sigue siendo un aprendizaje asociativo o reproductivo, pero el aprender uno debe de esforzarse aún más para dominar y aplicar esos conocimientos adquiridos, para lo cual, el maestro no sólo debe proveer saberes, sino también, oportunidades para aplicarlos, supervisando su correcto uso (Aprendizaje como elaboración y aplicación).

4. *Aprendizaje como abstracción de significados.* El aprendiz ya no se esfuerza por reproducir esos saberes sino por encontrarles significado, por interpretarlos. El maestro debe apoyar esa elaboración personal de significado en lugar de ser un mero transmisor de los mismos (Aprendizaje por construcción y organización).

5. *Aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad.* Hay una orientación aún mayor por parte del aprendiz a construir su propio conocimiento, a elaborar de forma más autónoma su propio conocimiento, elaborar de forma más autónoma sus propios mapas de la realidad en lugar de limitarse a dar significado a los que recibe del maestro (Aprendizaje por reconstrucción cognoscitiva) (pp. 37 y 38).

A su vez, este concepto, plantea una tipología propia. De tal forma, el aprendizaje se puede diferenciar dependiendo de las características que lo compongan, pero a su vez, este constructo puede especificarse aún más, y para esto, Quesada (2008) plantea que el aprendizaje se puede clasificar en seis tipologías: aprendizaje por repetición; por reproducción; por elaboración y aplicación; por construcción y organización; por reestructuración cognoscitiva y finalmente se encuentra el aprendizaje estratégico, el cual es definido por esta autora como el “*uso alternativo de las formas anteriores de aprender, en función de los objetivos y de los contextos*” (p. 39).

Por medio del aprendizaje estratégico es que el alumno puede elegir sobre el tipo de aprendizaje que aplicará dependiendo de la exigencia de la tarea a realizar. De esta forma siendo este último aprendizaje el que se aborda en la presente tesis, es necesario aclararlo aún más.

2.2. Aprendizaje estratégico

Para entender el concepto de “aprendizaje estratégico” es importante aclarar qué es una *estrategia*; para esto, tomando como fundamento diversas definiciones y tipologías estructuradas por González y Karlöf (1993, citado en Huertas 2007) puede considerarse que una estrategia es una acción o un conjunto de acciones dirigidas hacia un objetivo concreto que variarán en sus características dependiendo del fin que se esté planteando, no obstante, como lo aclara Huertas (2007):

El **aprendizaje estratégico**, entendido como aprendizaje de estrategias, no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos de los alumnos, sino en que reconozcan su capacidad de evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atiendan las condiciones de cada situación. La experiencia señala, además, que la transmisión individual de una estrategia no tiene efectos duraderos: el niño la aplica en el momento en que le es enseñada; pero, planteada la misma tarea poco tiempo después, vuelve a desarrollarla según otras estrategias espontáneas (p. 3).

Es decir que, el aprender de manera estratégica, se diferencia de sólo aplicar una estrategia, porque en el primero, hay una intencionalidad de un sujeto para determinar qué procedimientos va a emplear para resolver cierta tarea, es decir, que ya tiene, tanto un propósito como un objetivo en mente y dependiendo de éste, es que el alumno planteará qué procedimientos poner en práctica para alcanzar su propósito.

Por tanto, el aprendizaje estratégico se puede definir como:

[...] todos aquellos procesos internos cognitivos, motivacionales, emocionales y conductuales que promueven un aprendizaje efectivo, eficiente y eficaz. El aprendizaje será efectivo, si la persona es capaz de alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. El aprendizaje será eficiente, si la persona es capaz de lograr los objetivos, acrecentar las destrezas y mejorar la retención de hechos, conceptos y relaciones. El aprendizaje será eficaz, si es capaz de aumentar la rapidez del

aprendizaje mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo. Por lo que, el aprendizaje estratégico será aquel proceso educativo que promueva el desarrollo de aprendices estratégicos efectivos, eficientes y eficaces; capaces de desarrollar aprendizajes de calidad (Huertas, 2007, p. 7).

Así mismo, este tipo de aprendizaje consciente posee sus elementos propios y esto, es lo que se desarrolla a continuación.

2.2.1. Elementos del aprendizaje estratégico

De acuerdo con Quesada (2008), los componentes del aprendizaje estratégico son: la planeación, las metas, la toma de decisiones, la evaluación y el monitoreo cognitivo.

-La planeación

La palabra *plan* se deriva del vocablo latino *planus*, el cual significa espacio liso, llano, sin estorbos, aunque después se fue entendiendo como el espacio base que ocupa un edificio, lo cual, puede entenderse como un esquema básico que sirve para el diseño de los cimientos de un edificio. No obstante, actualmente este término se emplea en otros campos del conocimiento, (psicología, educación, mercadotecnia, etcétera) y no sólo en la arquitectura o la ingeniería. De esta manera, de acuerdo con Osorio (2002) varios autores han planteado que el plan es “una **toma anticipada de decisiones** destinada a reducir la incertidumbre y las sorpresas, y a guiar a la acción hacia una situación deseada, mediante una instrumentación reflexiva de medios” (p. 13).

Entonces, el anticiparse a la acción de manera previa permite tener una imagen, tanto de los futuros como de las respuestas posibles con el fin de prever situaciones próximas. Así mismo, el concepto de plan conlleva el siguiente conjunto de constructos: la *previsión*, *organización*, *coordinación de esfuerzos* y *control de acciones y de resultados*.

La *previsión*, como la misma palabra lo indica, es la visión anticipada de lo que puede venir; la *organización*, es la estructuración armónica, de los roles a realizar, así como de los recursos y medios para efectuar una acción; la *coordinación de esfuerzos* y *control de acciones y de resultados*, es la inducción para la unificación de los diversos componentes, enfocados al cumplimiento de los procesos complementarios de una acción, el control de sus procesos y resultados, en donde se revisa constantemente la trayectorias de lo realizado, considerando la corrección de los posibles desvíos que se presentarían para alcanzar el fin planteado (Osorio, 2002), para esto, dicho autor basándose en otras fuentes (Gómez, 1976; Hummel; Ackoff, 1993; Levy, 1981; Weihrich, 1995; Leiferman, 1996; Massé, 1966; Morillo, 1966 y Matus, 1993) menciona que al momento de estructurar el concepto de plan

hay varias coincidencias en sus características que permiten clarificar este constructo, éstas son las siguientes:

- **Reflexión** previa y concomitante con la acción para orientarla en el sentido pretendido.
- **Enfoque racional** de decisiones que se fundamenta en la selección y definición de objetivos y cursos de acción.
- **Reducción del azar** y la incertidumbre que genera a su mínima expresión.
- **Anticipación** de decisiones y acciones presentes orientadas a actividades y resultados futuros.
- **Selección de opciones** y provisión y ordenamiento de medios para alcanzar un futuro elegido.
- **Previsión y promoción** de acciones para la construcción de futuros deseados.
- **Previsión de la sucesión temporal** de objetivos y estructuración de la acción.
- **Establecimiento de hipótesis** de las acciones que se deberán hacer para conquistar el futuro deseado.
- **Intención de modificar** voluntariamente los acontecimientos. Hacer que las cosas cambien intencionalmente, decidiendo cómo se desea que sea ese cambio (Osorio, 2002, p. 15).

Entonces, el concepto de plan, reformulando lo citado anteriormente, conlleva la realización de una acción de manera reflexiva e intencional, en donde hay un ordenamiento, encuadre de acciones y preparación de instrumentos conceptuales y materiales para alcanzar o producir un resultado deseado.

Así mismo, un aspecto importante al momento de hacer una planeación, es el establecimiento de metas.

-Establecimiento de Metas

Una meta, se define como el fin al que tienden las acciones o deseos. Sin embargo, para poder establecerse, no sólo se hace partiendo de sus componentes motivacionales, pues no puede concretarse con el establecimiento de un motivo, pues el establecer una meta, depende de otros aspectos, como son: el significado que socialmente se le atribuya a la situación planteada, del valor que se le dé a ésta, de la dificultad con la que se le enfrente y, así mismo, de la dificultad de las acciones que implica el realizarla, entre otros aspectos (Huertas, 2001).

Así mismo, Dweck (1986, en Henson y Eller, 2000) menciona que, de las posibles metas que los estudiantes pueden proponerse, existen aquellas relacionadas con las habilidades académicas, en las que los estudiantes se preocupan principalmente por mostrar dichas habilidades y ser juzgados de manera favorable por su desempeño (metas de desempeño) o por expandir sus habilidades (metas de aprendizaje). Tal autor, agrega que también pueden verse motivados por factores extrínsecos, o plantearse metas “orientadas a coetáneos.”

Por su parte, para Juvonen y Wentzel (2001) cuando los alumnos establecen metas pasan por un proceso atemorizante, ya que éstos, no sólo tienen que preocuparse por su trabajo escolar, sino también por su relación y aprecio, tanto de sus profesores como de compañeros, así mismo, por las reacciones que sus padres lleguen a tener respecto a su vida académica y social.

Tapia (1992) considera que las metas son de diversos tipos y a su vez, éstas son un factor determinante al relacionarse con los intereses, para esto, en varias investigaciones (Tapia y Montero, 1990; Tapia, 1991 en Tapia 1992) plantearon el tipo de metas que persiguen los adolescentes, entre las cuales están las *metas relacionadas con la tarea* (que conllevan incrementar la propia competencia y disfrutar de la realización de una tarea por su novedad o por el dominio que se tenga de ella), *metas relacionadas con la posibilidad de elegir* (que implican llevarla a cabo por sí mismo, sin la elección de otros), *metas relacionadas con la autoestima* (que se relacionan con obtener una evaluación positiva de la propia competencia y así mismo, con evitar una negativa), *metas sociales* (que abordan la búsqueda de aceptación social y evitar el rechazo) y las *metas externas* (que son aquellas que plantean el conseguir cosas por recompensas y evitar las aversivas).

No obstante, sin importar el tipo de metas que se consideren para una actividad, es importante el establecimiento de éstas. Dicho aspecto, puede realizarse a corto, mediano o largo plazo, lo cual se determina por la complejidad de la tarea y el compromiso y la dedicación que determinado alumno asuma. Así mismo, una vez establecidas la metas, es importante la orientación que se le dé a éstas, pues de esta manera, el estudiante puede estructurar, interpretar, modificar y sobre todo, elegir sus experiencias en relación con la tarea (Quesada, 2008). Y este último aspecto es: la *toma de decisiones*, el cual se aclara a continuación.

-La toma de decisiones

La toma de decisiones es entendida como aquella acción que comienza en la mente humana y termina con la realización del acto correspondiente, pasando previamente por las etapas de pensar y ejecutar. De esta manera la decisión es un proceso cíclico, influenciado por conocimientos, expectativas, así como de experiencias previas que ha adquirido y organizado quien toma tal decisión (Vélez, 2006). Es decir, que toda decisión está determinada por dos aspectos básicos: un proyecto mental y su posterior ejecución.

Por su parte, la toma de decisiones es un proceso, en donde, de varias alternativas, se realiza una elección con el fin de resolver diferentes situaciones de la vida, las cuales se pueden presentar en diferentes contextos: escolar, laboral, familiar, etcétera; por tanto, las decisiones se toman en todo momento, lo que varía es el proceso que se lleva a cabo al efectuarlas. Así, la toma de decisión consiste, básicamente, en optar por una alternativa entre varias disponibles, con el fin de resolver un problema ya sea actual o potencial. Así mismo, a nivel escolar, este proceso se caracteriza por que el sujeto hace uso de su razonamiento para seleccionar un camino a seguir, entonces, este constructo se entiende como un proceso en el cual determinado alumno elige y a su vez recupera, de forma coordinada, los conocimientos que le son necesarios para alcanzar cierta demanda u objetivo. Para esto, se consideran también las características de la situación educativa en donde se produce tal acción (Monereo, 1997 citado en Quesada, 2008).

De esta manera, tomar decisiones es un proceso continuo en el que alumno participa cotidianamente y por medio del cual se puede tener una perspectiva más crítica del entorno académico.

Por otra parte, la separación de los componentes de este proceso, puede variar según los enfoques o fundamentos que se consideren, sin embargo en este estudio se consideraron, de manera conjunta, los planteados por Vélez (2006) y Quesada (2008), los cuales se resumen a continuación:

⇒ Identificación y análisis del problema

La primera etapa comprende el momento en que se visualiza o se proyecta, mentalmente, determinado problema, considerándose las variantes de espacio y tiempo, ya sea actual o potencial, a partir de ahí, se reconoce que se debe de tomar una decisión para solucionarlo. Así mismo, se deben de ir considerando los diversos subcomponentes de la dificultad planteada.

⇒ Tipificación de las diferentes pautas para la solución y jerarquización particular

La segunda etapa, parte de considerar y aclarar las diversas pautas que comprenden la toma de determinada decisión. Acto seguido, a cada pauta, se le asigna un valor relativo, de acuerdo con su importancia. Esto es necesario, pues en algunos casos la identificación de cada una de ellas no se hace de una manera sistematizada y consciente, sino que se efectúa partiendo de la experiencia personal, sin considerarse otro criterio o explicación. Para esto, en la práctica, una técnica que puede resultar útil, es explicar verbalmente, cada paso a

seguir y más si se está trabajando en grupo; esto ayuda a clarificar el valor de cada componente y así, se puede evitar la manipulación de algún criterio para favorecer alguna otra alternativa de solución, diferente de la ya planteada al inicio del proceso.

⇒ **Plantear alternativas de solución**

Esta etapa se fundamenta en el planteamiento de las factibles posibilidades reales o potenciales para solucionar cierto problema. Para esto, es importante el reconocer que, aunque en la mayoría de los casos no es posible el considerar cada una de las variantes que se pueden presentar para tomar una decisión, sí es positivo el considerar el mayor número de alternativas, pues de esta forma, es más probable encontrar alguna que sea satisfactoria. Sin embargo, el considerar un número exagerado de soluciones, puede llegar a ser negativo, pues podría dificultar la elección considerada, o generar alternativas de manera indefinida sin que se decida por alguna. Por tal, el factor de la creatividad es importante en este aspecto, pues ésta se puede apoyar, por ejemplo, con la técnica de lluvia de ideas o con la utilización de mapas mentales, para clarificar la mejor solución posible.

⇒ **Evaluar las alternativas ya determinadas**

En este aspecto, se parte de las alternativas de solución y, acto seguido, se realiza un análisis lo más detallado posible de cada una de las *posibles soluciones* para el problema determinado, considerando, tanto las ventajas como las desventajas; así mismo, se debe tener presente el contexto en dónde se llevará a cabo, el esfuerzo y el tiempo que se necesitaría para cada una. Para esto, la evaluación se puede establecer partiendo de las cualidades que cada alternativa conlleva, con el fin de tener una visión más crítica de la solución por la que se opte.

⇒ **Elección de la mejor alternativa**

Una vez planteadas y evaluadas las alternativas, en esta otra etapa, se elige una, que de acuerdo con los resultados, es la que posiblemente plantea una mejor solución para el problema. Para este punto, se puede clarificar tal elección, haciendo nuevamente, un análisis jerárquico de éste, para lo cual se puede tomar en cuenta lo siguiente: revalorar cualitativa y cuantitativamente de cada una de las pautas de la alternativa elegida, sus ventajas y desventajas; el tiempo, esfuerzo y el contexto en donde se efectuará tal solución.

⇒ **Ejecución de la decisión**

En esta última parte se lleva a cabo la decisión considerada, para verificar si fue acertada o no tal elección, así mismo, al realizarse ésta, se deben ir considerando nuevas decisiones de cada uno de los procesos que implicó.

Finalmente, el último aspecto es la evaluación de los resultados obtenidos, tanto de los recabados durante los procesos como de los generados al concluir. Esto se explica a continuación.

⇒ **La evaluación**

Como se vio anteriormente, después de poner en marcha la decisión es necesario evaluar si se solucionó o no el problema, es decir, si la decisión está teniendo el resultado esperado o no. Si lo obtenido, no es el que se esperaba, se debe observar si es porque debe darse más tiempo para obtener los resultados o si, definitivamente, la decisión no fue la acertada, en este caso, se debe iniciar el proceso de nuevo para hallar una nueva decisión.

El proceso que se reinicie, en caso de que la solución haya sido errónea, contará con más información y se tendrá conocimiento de los errores cometidos en el primer intento. Además, se debe tener conciencia de que estos procesos de decisión están en continuo cambio, es decir, las decisiones que se tomen, de manera constante, van a tener que ser modificadas, por la evolución que tenga el sistema o por la aparición de nuevas variables que lo afecten.

Para Quesada (2008), la evaluación es aquel proceso por medio del cual se puede obtener la información suficiente para poder saber en qué medida se ha avanzado en el aprendizaje de los alumnos, y así mismo, permite determinar las equivocaciones y las deficiencias que el estudiante enfrenta para que haga suyo el aprendizaje.

Por su parte, Pozo (2001) considera a la evaluación como el medio por el cual es posible alcanzar los objetivos o metas académicas propuestas y también, permite observar el desempeño que se ha tenido, los procesos realizados y finalmente, se pueden obtener resultados. Así mismo, para tal investigador, dentro de dicho medio se encuentra la autoevaluación, la cual es fundamental para la autorregulación, ya que con ésta se pueden detectar las deficiencias que se pueden llegar a tener y además, se pueden potencializar las habilidades. En otras palabras, la autoevaluación es aquel proceso que permite ser sincero con uno mismo, sobre cierta tarea realizada, sobre la planeación hecha, el tiempo y esfuerzo dedicado.

De esta forma, la evaluación consiste en valorar hasta qué punto alcanzamos los objetivos propuestos, qué tan bien fue el desempeño y qué se puede hacer para mejorar el procesos y resultados. En la evaluación se encuentra inmersa la autoevaluación, lo cual también es sumamente importante para la autorregulación del aprendizaje, porque es la que permite detectar deficiencias y aprovechar habilidades, la autoevaluación es la sinceridad para con uno mismo sobre qué tanto se ha trabajado, qué tiempo y esfuerzo se ha dedicado a alguna tarea y qué tan bien o no se ha realizado la planeación y la regulación de la misma. Aunque como menciona Pozo (2001), la forma de aprender dependerá de la teoría con la cual uno se identifique, de la autoconcepción que tenga cada quien y del propio aprendizaje.

De esta manera, la evaluación como característica del aprendizaje estratégico, hace referencia a hacer un diseño de la tarea en cuestión, así mismo, a estructurar preguntas que permitan la superación de equivocaciones, ya que de este modo se puede monitorear lo que realmente se ha aprendido. Para esto, es importante el tener presentes los criterios de calificación, con los cuales se plantearán las preguntas, así mismo, otro aspecto importante para evaluar lo que se está haciendo, es por medio de la realización de tareas con diversas

dificultades, lo cual implica el alcanzar determinadas objetivos con cierto éxito (Pozo y Monereo, 2000).

No obstante, para que dicha evaluación pueda realizarse de manera satisfactoria es necesario, además de la definición de criterios, un instrumento adecuado y para este caso, puede hacerse por medio del método de *portafolios de aula*.

-El uso de *Portafolios de aula* para la evaluación estratégica

De acuerdo a la *National Education Association* (1993, en Vázquez y Boubbé, 1998), el *Portafolio de aula* es un método de evaluación, el cual consiste en el registro de aprendizajes y reflexiones por parte de un alumno respecto a una tarea efectuada.

Así mismo, para Arter (1990, citado en Vázquez y Boubbé, 1998) el portafolio de aula es un método en donde un alumno selecciona, de manera deliberada, sus trabajos realizados, para que pueda observar la historia de su esfuerzo, progreso o logros efectuados. Para esto, es el mismo alumno quien determina los contenidos del portafolio, los motivos para hacer la selección de trabajos a incluir y bajo qué criterios se establecerán los méritos logrados y por tanto, él podrá observar sus propias reflexiones de lo que llevó a cabo.

Para Vázquez y Boubbé (1998) el portafolio de aula, no sólo es una especie de caja para llenar cosas, es más bien una colección sistematizada y organizada de trabajos efectuados y utilizados por los alumnos y el maestro, con el fin de supervisar el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes del estudiante hacia cierta materia.

Quesada (2008) plantea al portafolio como un instrumento para evaluar la enseñanza estratégica y así mismo, lo define como:

“[...]El] expediente que incluye una muestra de lo que los alumnos son capaces de hacer. Contiene evidencias que el estudiante selecciona para demostrar lo que aprendió, a partir de los criterios establecidos por el profesor. Pueden ser mapas conceptuales, resúmenes, algoritmos, problemas resueltos, ensayos. También puede contener materiales filmados o de naturaleza diferente al común de papel y lápiz. El portafolio se puede entregar al final del curso, incluyendo productos parciales y finales: aunque lo deseable es que se vaya conformando a lo largo de él, de manera que permita la observación de los avances en el proceso de aprendizaje. Este instrumento permite conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje y fomentar la autoevaluación del estudiante” (p. 211).

Entonces, el uso del portafolio como método de evaluación parte del fundamento de que, el proceso que implica aplicarlo, permite y desarrolla la reflexión sobre el crecimiento de los estudiantes y los cambios que van logrando éstos, así mismo, ellos mismos, logran sentir el aprendizaje que efectúen como propio (Wingginse, et al., 1991, en Vázquez, y Boubbé, 1998).

Aunado a lo anterior, un aspecto fundamental en cada uno de los componentes del aprendizaje estratégico es el monitoreo a un nivel cognitivo.

-El monitoreo cognitivo

El concepto de monitoreo cognitivo, de acuerdo a Crespo (2000) es entendido como:

“[...] la capacidad que tienen los seres humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren [...] incluye conocimiento tanto declarativo (Qué) como procedural [Sic.] (Cómo) y su desarrollo último se alcanzará a través del paso de una serie de etapas. [...]” (p. 100).

Este grupo de etapas, que van desde la niñez hasta la adultez, pasan por un desarrollo complejo, a su vez, para Perner (1994), Garnham (1994) y Oakhill (1996) (en Crespo, 2000) es aproximadamente, en el primer año de vida, cuando se empiezan a efectuar representaciones perceptivas primarias, aquí las imágenes son semejantes a la realidad observada. En el segundo y tercer año, el pequeño emplea representaciones secundarias, en donde manipula las primarias, por medio de la evocación y la construcción de suposiciones; en esta etapa, el sujeto comienza a formular varias hipótesis simples de las situaciones que le acontecen. Es a partir del cuarto año, cuando ya se pueden realizar *metarepresentaciones*, esto es, que ya se realiza un modelo de este mismo que se percibe; aquí se comprende ya la relación que hay entre el medio simbólico y lo que éste representa, y así mismo, se comienza a observar y a comprender que pueden haber representaciones erróneas del entorno y por tanto, se deben realizar discriminaciones entre las que son equívocas y las que no lo son. De esta forma es que el monitoreo se va desarrollando a partir de este punto y paulatinamente, la mente humana y las representaciones que se hacen, no crecen cuantitativamente, sino que hay una transformación cualitativa, hasta que en años posteriores el sujeto puede ser cada vez más flexible para controlar o monitorear sus procesos cognitivos y por tanto, más hábil para transformar su entorno (Perner, 1994, en Crespo, 2000).

De esta forma, en la adolescencia este proceso cognitivo pasa por un cambio trascendental, pues el joven aumenta su capacidad para procesar diversos contenidos, tanto de conocimientos declarativos como de procedimentales y así mismo, es capaz de

descentrar su atención en varios elementos diferentes que intervienen al procesar información, de esta forma es posible que el adolescente pueda desarrollar más esta capacidad para observar sus procesos cognitivos mientras suceden y para poder hacer cambios en ellos si es necesario (Caycho, 2009).

Considerando lo anterior, Winnie (1996, en Crespo, 2000) señala que el monitoreo cognitivo, entonces, produce en los individuos una retroalimentación interna en cualquier fase del proceso de autorregulación. Así mismo, Georghiades (2004, en Crespo, 2000) considera que el monitoreo cognitivo necesita de un “juicio esencial” para comparar, medir y evaluar el contenido de los procesos en el aprendizaje de un alumno, lo que a su vez, le permitirá tomar una decisión para continuar o cambiar una estrategia realizada.

Como se mencionó anteriormente, el monitoreo cognitivo es fundamental para el aprendizaje estratégico, pues permite observar cada una de las partes de este proceso cognitivo, para hacer algún ajuste si es necesario, durante la realización de cierta tarea, lo cual conlleva que, en un contexto educativo, determinado alumno pueda autorregular su propio aprendizaje. Por lo tanto, es necesario explicar la relación de estos dos constructos: el aprendizaje estratégico y la autorregulación.

2.3. El aprendizaje estratégico y la autorregulación

Para comenzar, la autorregulación es definida por Quesada (2008), como aquella *capacidad que nos permite hacer algo, pero de manera consciente y dirigida para alcanzar una meta.*

Es decir, que el aprendizaje autorregulado es aquel que se apoya en la capacidad del aprendiz para identificar qué variables son las más relevantes, lo que implica conocer y manejar diferentes estrategias, reconocer cuáles de ellas son más eficientes, de acuerdo con la tarea propuesta, aplicarlas y, una vez concluida, estar atento al resultado. Esta actividad *metacognitiva* le permite al aprendiz realizar una evaluación de los resultados. Los procesos metacognitivos permiten reanalizar el trabajo con el fin de extraer del mismo sus particularidades. En este sentido, Meirieu (citado en Astolfi, 1999), plantea que:

El análisis de los éxitos, aunque sean parciales es al menos tan esencial como el de los fracasos, pues puede que se haya llegado a una solución válida sin saber exactamente por qué. La metacognición permite distinguir un procedimiento de un proceso. Ciertamente el *proceso* ha permitido realizar la tarea, pero depende del contexto, sin garantías de poder repetir el éxito empírico. Extraer de él un *procedimiento* es identificar un conocimiento o una habilidad más transversal y facilitar su reutilización (p. 55).

Por su parte, Meece (1994 en Schunk y Zimmerman, 1994), considera que el aprendizaje autorregulado hace referencia, sobre todo, al proceso mediante el cual los alumnos ejercen el control sobre su propio pensamiento, el efecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas. Por otra parte, para Winie (1995) el aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminadas a alcanzar sus metas y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas. Así mismo, como precisa González (2005), los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual, participantes activos de su propio proceso de aprendizaje.

En este proceso de autorregulación se distinguen diversas fases, debido a la dificultad que entraría un abordaje global del tema. Con todo, como lo refiere González (2005), no existe unanimidad en la cantidad ni en el término empleado para designar esas subetapas del proceso autorregulador, Así mismo, Markuz y Wurf (1987) mencionan que la autorregulación implica formulación de metas, planificación, observación, evaluación y reacción.

Finalmente, de forma análoga Karoly (1993, en Lamas 2008) considera que la autorregulación incluye cuatro fases interrelacionadas e interactivas: 1) selección de metas, 2) mantenimiento del esfuerzo con una determinada orientación, 3) cambio de dirección o de prioridades y 4) consecución de las metas. Por tanto, es por medio del aprendizaje estratégico que la autorregulación se puede llevar a la práctica, no sólo en la vida académica de un joven, sino también en su vida cotidiana.

Sin embargo, para que el aprendizaje estratégico se pueda generar y por tanto, desarrollar el autorregulado, son necesarias algunas guías para lograr tales fines y para esto, hay ciertas estrategias y técnicas que pueden favorecer estas capacidades.

2.3.1. Estrategias para facilitar la autorregulación

El desarrollo de estrategias para el desarrollo de hábitos de estudio autónomo en estudiantes de secundaria, ha sido un aspecto abordado desde enfoques diversos, pues algunos de estos jóvenes presentan un bajo rendimiento y un deficiente aprendizaje en diferentes áreas de su formación académica, (Repetto, 1990, 1994, citado en Montanero y González, 2002). Así mismo, dicho desarrollo puede fomentarse a través de intervenciones psicopedagógicas, en donde el estudiante pueda aprender a plantearse metas realistas y progresivas, a planificar y organizar sus tareas y actividades, a esforzarse y a su vez, el poder observar y controlar cada uno de estos aspectos para hacer ajustes si es necesario.

Para Díaz Barriga y Hernández (2002) al hablar de estrategias de aprendizaje, éstas se pueden entender como los procedimientos empleados por un determinado agente de enseñanza y que también son adquiridos y usados intencional y flexiblemente por un estudiante con la finalidad de desarrollar aprendizajes significativos o solucionar problemas escolares; así mismo, dentro de éstas se incluyen: procedimientos, diversos tipos de técnicas o actividades determinadas, un objetivo específico hacia el aprendizaje mismo o

para solucionar algún problema de éste, flexibilidad en su aplicación o también se pueden considerar como instrumentos socioculturales que se aprenden en un contexto de interacción.

De tal manera, considerando lo anterior, en el presente estudio, al hablar de estrategias de aprendizaje, se tomaron en cuenta dentro de éstas, a determinadas técnicas y procedimientos elaborados por Montanero y González (2002) ya que éstas, están enfocadas para favorecer la autorregulación de los estudiantes de secundaria en específico.

2.3.1.1. Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio

Estas estrategias están enfocadas para llevarse a la práctica antes de realizar una tarea, pues permiten controlar los estímulos ambientales (visuales o sonoros), que pueden afectar la atención sostenida y la concentración.

Lo primero que debe considerarse, al efectuar una tarea o estudiar, es el lugar del trabajo: que se procure que el lugar sea el mismo, que haya buena ventilación, temperatura agradable, con buena iluminación, tranquilo, alejado de distractores (televisión o música). A su vez, es importante tener al alcance los materiales necesarios. Otro aspecto es la preparación psicofísica del alumno. Aquí se considera la disminución de los estímulos negativos, originados por el sujeto mismo, como es la fatiga o el nerviosismo. Para disminuir estas variables, pueden considerarse las siguientes pautas:

- Dormir un mínimo de 7 horas seguidas, en un horario fijo.
- Procurar no abusar de bebidas que causen excitación, o el comer en demasía, lo que generaría un trabajo gástrico excesivo antes de estudiar o realizar actividades académicas que requieran mucha concentración.
- Tener una alimentación equilibrada y conjuntarla con la realización de ejercicio físico.
- Estudiar todos los días, manteniendo una postura cómoda sin recostarse ni levantarse constantemente.

Lo anterior, depende en gran medida de que las siguientes técnicas se guíen para que los jóvenes las realicen en sus actividades:

- Antes de iniciar se debe planificar cuál o cuáles son las materias y las tareas de las mismas que se harán.
- Si son varias las materias y las tareas, elegir una secuencia idónea para realizarlas, considerando la dificultad para cada una.
- Con el fin de no distraerse mientras se efectúa la actividad se deben tener todos los materiales necesarios.
- Considerar el tiempo que llevará la tarea de manera global y por cada subactividad, así mismo, si es necesario, tomar en cuenta los intervalos de descanso que se lleguen a necesitar.

A pesar de que lo anterior puede favorecer el aprendizaje de los alumnos de secundaria, para Montanero y González (2002) el controlar sólo los estímulos no basta, por tanto, son necesarias estrategias para solucionar problemas y para concentrarse.

2.3.1.2. Estrategias para la solución de problemas y concentración

Estas estrategias están enfocadas, básicamente, en la generación de un contexto de reflexión y compromiso, con lo cual se puede propiciar en los estudiantes, un contexto favorable para el diálogo, la reflexión, así como en la toma de consciencia acerca de las metas que se planteen y de los recursos necesarios para lograrlas.

Lo anterior se propicia a través de una actividad muy práctica y dinámica. Ésta consiste en la representación gráfica de la distribución de los problemas a solucionar (ver tabla 1), en un día cotidiano en la escuela.

**Tabla 1. Tabla para una actividad de solución de problemas
(Retomado de Montanero y González, 2002, p. 219)**

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	¿Qué hago?	¿Qué quiero hacer?	¿Cómo lo hago?	¿Qué riesgos puedo encontrar?	¿A qué me puedo comprometer?
En el instituto					
En casa, durante la semana					
Durante el fin de semana					
Durante las vacaciones					

El registro que se realice en esta tabla, se hace planteando compromisos voluntarios, con objetivos parciales, lo cuales pueden ser a corto o mediano plazo, estos compromisos se pueden hacer implicando a los profesores, tutores o con los mismos padres, considerando a su vez, los sacrificios que impliquen, no sólo el llenado de la tabla, sino la realización de cada uno de los aspectos objetivados. A su vez, como puede observarse, se especifican diversos contextos a considerarse, tanto escolares como extraescolares y así mismo, el llenado se va efectuando al ir contestando las respectivas preguntas de izquierda a derecha y así sucesivamente con las diversas situaciones, de tal manera que las respuestas obtenidas se pueden ir monitoreando y cambiando si es necesario al contestar las siguientes.

Junto a la importancia que tiene el control de estímulos, la solución de problemas, la reflexión y el adquirir compromisos y responsabilidades, se encuentra también, la capacidad de autorregularse, lo cual puede favorecerse con estrategias de autocontrol.

2.3.1.3. Estrategias para el autocontrol

Este tipo de estrategias permiten que un alumno controle y favorezca sus actitudes, hasta que éstas se puedan consolidar en hábitos. Para esto, se basan en específico, en la *autoobservación*, la *programación* y el uso de *autorregistros*. Lo cual se puede realizar utilizando la siguiente tabla.

Tabla 2. Tabla de autorregistro semanal para la programación de intervalos de estudio (Adaptado por Montanero, 1998, en Montanero y Gonzáles, 2002, p. 220)

SEMANA n ^a	Asignatura	Tareas	Dificultad	Tiempo previsto	Autoobservación												
					No Planifico												
Lunes De a hrs																	
						Observaciones											

Esta tabla, de acuerdo a Montanero y Gonzáles (2002), se llena de la siguiente manera:

1. En la columna de la izquierda el alumno registrará los componentes de la planificación diaria al estudiar, que incluye la *asignatura*, las *tareas*, la *dificultad* que representa y el *tiempo previsto* para ésta.
2. En la columna de la derecha se escribirá la cantidad y tipo de conductas negativas, que se presentan, antes y durante la intervención.
3. Así mismo, la columna de autoobservación, tiene una doble utilidad: al computarse la frecuencia de distracciones, que se marcan con una cruz por cada sesión, propicia una alternativa de evaluación, que puede presentarse gráficamente en un plano de coordenadas, también, permite observar, de manera tangible, la evolución en general de las conductas presentadas y para ajustar la programación con base en los progresos obtenidos.

Este tipo de autoregistros refuerza el incremento de autocontrol, no sólo al iniciar alguna conducta negativa, sino también al terminar ésta. Por otra parte, se favorece un compromiso para cada registro, pues lo que se le pide al estudiante es que, en cada ocasión que él perciba estar distraído, detenga su actividad y comience con el llenado de la tabla mostrada anteriormente y este mismo proceso, debe efectuarse tantas veces como se considere necesario, lo cual ayuda también a que se detecten pensamientos negativos para mejorar la concentración. Entonces, el mayor beneficio de este tipo de autorregistros, es que favorece

el diálogo entre el estudiante con su profesor, tutor o padres, quienes pueden supervisar los progresos que vaya teniendo el joven y también para monitorear las equivocaciones y recompensar por los aciertos de cada avance (Montanero y Gonzáles, 2002).

Por otra parte, otra estrategia a considerarse es la relacionada con el empleo de *Mapas Mentales*.

2.3.1.4. Estrategias para el uso de mapas mentales

De acuerdo con Cruz, Gutiérrez, Gutiérrez, Galindo y Corona (2007) un mapa mental es “un diagrama, diseñado sólo con palabras clave, colores llamativos, imágenes atractivas, lógica aplicada y con gran ritmo visual” (p. 5). El cual, a su vez, permite a los individuos:

- Enseñar o aprender cualquier tema.
- Comprender y retener rápidamente.
- Desarrollar variadas destrezas y habilidades del pensamiento.
- Redactar proyectos, exposiciones, informes y ensayos con facilidad.
- Preparar exámenes.
- Realizar tareas.
- Representar la percepción de la información.
- Identificar lo esencial de un tema.
- Asociar los conocimientos adquiridos con nuevos aprendizajes.
- Utilizar y estimular la imaginación.
- Ser creativos (p. 5).

De esta manera, el mapa mental, como diagrama de representación semántica, también permite aclarar conceptos, ideas, palabras o actividades relacionadas, las cuales están interconectadas, a su vez de otras palabras, imágenes o conceptos centrales, lo que permite hacer clasificaciones, organizaciones, clarificar problemas o tomar decisiones. Así mismo, las conexiones semánticas que se representan se hacen de manera no lineal, sino radial y éstas se conectan dependiendo de su jerarquía o importancia conceptual y también se organizan en pequeños subgrupos o áreas, lo cual favorece el entendimiento de un tema o procedimiento y la memorización de éste. Una vez objetivados los mapas mentales, para

poder leerse, interpretarse o analizarse, se hace desde la parte media superior y en el sentido que giran las manecillas del reloj (Cruz *et al*, 2007).

Finalmente, es importante diferenciar entre lo que es un mapa mental y un mapa conceptual, ya que, en algunas ocasiones, se consideran como sinónimos. El mapa mental como ya se ha mencionado, es un diagrama de representación semántica, el cual considera solamente los puntos principales de cierto tema y simboliza con conexiones, la relación jerárquica entre éstos, así mismo, no tienen un orden determinado y parten de una palabra, concepto o imagen central, del cual se pueden derivar de 5 a 10 ideas principales y a partir de éstas, nuevamente, pueden partir otras 5 a 10 palabras o conceptos subordinados a los anteriores. Mientras que el conceptual, como el mismo nombre lo dice, sólo se centra en conceptos, los cuales pueden ser principales o derivados, no se emplean imágenes, se estructura jerárquicamente también, pero sus conexiones lineales o curvas, van acompañadas de conectores específicos, por ejemplo: se relaciona con; parte de; está vinculado con; y a su vez; de esta forma, etcétera. (Cruz *et al*, 2007)

Junto con estas estrategias ya aclaradas, es importante mencionar otro aspecto vinculado con la autorregulación, el cual es, la motivación.

2.4. La autorregulación y la motivación

Para comprender la relación que estos dos constructos tienen, en primer lugar, es necesario aclarar el concepto de motivación y para esto, Bixio (2006) menciona lo siguiente:

La motivación queda referida directamente a la conciencia y a la voluntad, dado que se trata de una elección conciente y voluntaria que realiza el individuo [...], la motivación es la base de cualquier conducta humana, metafóricamente sería pensado como el motor de los comportamientos, por lo tanto es imposible de pensar el aprendizaje sin motivación previa (p. 15).

De acuerdo con esta definición, puede verse que la motivación juega un papel importante en el desarrollo del aprendizaje de cualquier individuo, sobre todo si se pretende que sea autorregulado, especialmente si se consideran a adolescentes, pues éstos se ubican en una etapa fundamental para su desarrollo académico. Canda (2004) añade que la motivación es el encauzamiento que los individuos le dan a su actitud, es decir, es la energía que el sujeto “usa” para realizar alguna tarea determinada con un fin específico.

Así mismo, Tapia (1997) señala que es diferente el nivel de motivación que el alumno pondrá para realizar alguna tarea dada, es decir, que no tienen el mismo valor motivacional, debido a que el estudiante puede llegar a preguntarse la importancia de dichos contenidos.

Respecto a esto, MacClelland (1989) señala que la motivación:

Se refiere por una parte a los propósitos conscientes, a pensamientos íntimos tales como: “me gusta saber tocar el piano”, “quiero ser médico” y “estoy esforzándome para resolver este problema”. Por otro lado, observando las conductas desde fuera, la *motivación* se refiere a las influencias a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas (p. 20).

Por su parte, Huertas (2001) menciona que la motivación:

Es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia. [...] El primero hace referencia a la necesidad de enfatizar que la motivación se entiende como un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto. El segundo es que sólo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos interiorizado (p. 48).

Al considerar a la motivación, hay una variedad de definiciones que dependen del marco teórico de cada investigador. Sin embargo, casi todas las definiciones tienen algunas características comunes, éstas, son las siguientes:

La motivación energiza, dirige, provee integración y persistencia a la conducta. Lo anterior quiere decir que, un elemento característico de la motivación es que impulsa al individuo a actuar. También dirige la misma acción, pues ésta va dirigida a alcanzar un objeto o una meta. La tercera característica hace referencia a que provee integración al esfuerzo realizado por el individuo, pues la conducta va a incluir una serie de acciones concertadas en un orden particular y determinado para lograr el objetivo deseado. Por último, la motivación intercede para que la conducta sea persistente, es decir, que la persona se mantiene realizando cierto esfuerzo por largos periodos e insiste en ella hasta

lograr el objetivo planteado. Esta última característica, distingue la motivación de otros aspectos similares como lo es la *emoción*, entre otras (Cirino, 2003).

Dentro de la misma motivación hay escalas o tipos de éstas, para algunos autores como González (2005), Deci y Ryan (2000), Reeve (2000), Huertas (2001), Tapia (1997) y MacClelland (1989), tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca son las dos principales.

Particularmente, la motivación para aprender implica considerar las diferentes vías que favorezcan la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas generadas hacia el aprendizaje, por tanto, la motivación se interrelaciona con la autorregulación porque, una vez que se genera esa energía o motor para realizar las cosas es cuando el autoconocimiento que posee un alumno acerca de sus procesos cognitivos propicia y enriquece la comprensión de las características y exigencias de las situaciones o tareas a resolver, así como de las estrategias que puede él desplegar para regular eficientemente su ejecución, entonces puede considerarse que el estudiante resuelve cierta actividad o problema escolar de manera eficaz y sobre todo conciente. Todos estos fenómenos se relacionan con el complejo sistema de procesos y fenómenos conocido como *metacognición*. En un sentido muy general, la categoría “metacognición” se refiere al conocimiento acerca de los propios estados cognitivos y procesos (Flavell, 1976, en Castellanos, García y Reinoso 2001).

Por otra parte, considerando lo anterior sobre el aprendizaje estratégico y la autorregulación y así mismo, al enfocarse en su favorecimiento, como lo plantea este estudio, es fundamental que se determinen las fases de la metodología que implica el lograr su enseñanza.

2.5. Fases de la enseñanza estratégica

De acuerdo a Monereo (2007), en la última década ha habido una gran cantidad de propuestas didácticas orientadas a establecer metodologías para una enseñanza estratégica, por lo cual, este investigador menciona que:

“Enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia que en un primer momento ejerce de manera absoluta el profesor, para pasar a manos del alumno para que se apropie y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma, a ser un estratega autónomo” (p. 7).

De esta manera, el *aprender a aprender*, se le considera como “la capacidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo [...]” (Monereo, 2007, p. 7) y se deben considerar también, los procesos que favorezcan el aprendizaje autónomo y así mismo, estos deben ser:

- ✓ *Intencionales*, es decir, deben estar enfocados hacia la realización de capacidades concretas.
- ✓ *Conscientes*, esto es, que deben ser objeto de supervisión y regulación metacognitiva constante, sin que se aleje del objetivo u objetivos planteados.
- ✓ *Sensibles a las variables del contexto de enseñanza y aprendizaje*, lo que implica que el alumno tiene que responder sobre su aprendizaje realizado, en un determinado nivel de exigencia y en condiciones específicas (Monereo, 2007).

Por tanto, partiendo de lo anterior y basándose en la metodología de este mismo autor (Monereo, 2007), se consideran tres fases para la estructuración de una enseñanza estratégica: *Presentación de la estrategia; Práctica guiada y Práctica autónoma*.

2.5.1. Presentación de la estrategia

Cuando se habla de la *presentación de la estrategia*, básicamente es el plantear, de manera específica, las estrategias a considerarse en una sesión, considerando los distintos métodos y decisiones que serán la guía del proceso (aprendizaje-resolución de problemas); dicha presentación se hace, desde que se concibe una demanda, hasta que se concluye una tarea y a su vez, por medio de una explicación visible para que el estudiante pueda iniciar, gradualmente, la integración de la estrategia en cuestión, a su propio repertorio de conocimientos, significados y sentidos (Monereo, 2007).

Para lograr lo anterior, se puede usar cualquiera de los siguientes métodos:

- ✓ **Modelado:** este método, muy conocido y versátil en la enseñanza estratégica, pues permite emplearse en cualquier asignatura y en varios niveles educativos. Consiste en que determinado individuo capacitado en la ejecución de cierta tarea, sea el modelo de la aplicación de una estrategia, aclarando en el transcurso, paso a paso, lo que realiza y piensa, a su vez, por qué lo hace y efectúa.
- ✓ **Análisis y discusión metacognitiva:** ésta se lleva a cabo cuando el alumno ya ha terminado la tarea a realizar, para lo cual, se le pide a éste, que examine lo que pensó o hizo: al escuchar el problema planteado, mientras hacia la actividad solicitada, al tener dudas y al hacer algún cambio y al finalizar lo solicitado. Para esto, la reflexión puede ser, en primera instancia, individual y después, colectiva.
- ✓ **Perspectivismo estratégico:** este método radica en la observación de una conducta de un compañero al solucionar un problema complejo. De esta manera, se intenta

identificar cuál fue la planeación que se utilizó para realizar la tarea, qué dificultades se enfrentaron, qué se pensó para solucionarla y cómo se evaluó al terminar lo solicitado (Monereo, 2007).

Para esta tesis se consideraron estos tres métodos en el diseño y por tanto, durante la implementación del taller, los cuales se fueron empleando alternativamente, dependiendo de las actividades. Sobre todo, su aplicación se efectuó de manera más específica en las actividades de *práctica guiada* y *práctica autónoma* (ver Carta descriptiva, Anexo 2). Dichos conceptos se aclaran a continuación.

2.5.2. Práctica guiada

En esta etapa intermedia, el alumno puede llegar a aplicar las estrategias presentadas en la fase anterior, lo característico aquí, es que el control sigue estando en el profesor o coordinador, pero desde una acción mediadora de ayuda, considerada de acuerdo a las necesidades de aprendizaje desde los primeros intentos de su realización. Para lo anterior, es recomendable que las primeras actividades sean muy parecidas a las que se presentaron en un principio, para que, gradualmente, se vayan haciendo cambios en lo que se debe realizar y de esta manera, el alumno pueda ir ajustando sus decisiones y cambios en la estrategia hasta que va dejando de apoyarse en la ayuda, guía o pauta que le brinda el profesor o la persona encargada de la instrucción (Monereo, 2007).

Para lograr lo anterior, las metodologías que se pueden emplear para favorecer la práctica guiada son:

- ✓ **La interrogación y autorregulación metacognitiva:** En ésta se puede hacer uso de una hoja escrita, en la cual se especifican las preguntas más relevantes para que el alumno se las plantee, y por medio de sus decisiones, logre alcanzar el objetivo ya estructurado. Para que dichas preguntas puedan ser significativas y no se entiendan como meras fórmulas es importante que el profesor logre una negociación sobre las cuestiones que servirán de guía durante la aplicación de determinada estrategia.
- ✓ **El aprendizaje cooperativo:** Este enfoque metodológico produce una mejor comprensión de las diferencias que manifiesta el alumno en sus conocimientos y habilidades, lo cual propicia el trabajo en grupo y el logro de objetivos de calidad y una mejor productividad, las cuales no se lograrían en el trabajo individual.
- ✓ **Análisis para la toma de decisiones:** Este procedimiento radica en la clarificación de cierto problema, de la información inicial o de los puntos sobresalientes sobre cierto aspecto, para que se puedan tomar decisiones posteriormente, con las cuales

se puede solucionar la tarea asignada. Para este punto se pueden seguir las siguientes subfases: 1) Identificación de los datos principales. 2) Organización de esos datos por medio de un sistema de representación, como puede ser una gráfica o una tabla. 3) Conjetura de algún principio que permita establecer alguna regularidad entre esos datos (Monereo, 2007).

2.5.3. Práctica autónoma

Finalmente, esta última fase parte del fundamento de que el alumno ha interiorizado cierta estrategia y por lo tanto, ya puede guiar, por su cuenta, su actuación en una situación de aprendizaje parecida en diferentes contextos (Monereo, 2007).

Para esto, se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ **Elaboración de autoinformes:** Éstas son exposiciones personales y ordenadas, las cuales propician la interiorización de cierta estrategia, pues el alumno se ve obligado a autoexplicarse de manera oral, la manera en que percibió la instrucción inicial y a su vez, el conjunto de decisiones que ha tomado. Para esto, es importante aclarar que *hay informes preactivos*, éstos, permiten describir de manera anticipada las acciones físicas y cognitivas que se efectuarán para hacer cierta tarea. Por otra parte, los *retrospectivos*, permiten describir lo mismo, pero lo hacen una vez que se han descritos los acontecimientos realizados.
- ✓ **Revisión de la estrategia de resolución:** Ésta propicia también, la autonomía para realizar cierta estrategia. Para esto, se le solicita al alumno que haga una planificación previa de la estrategia, que desde su perspectiva, le permitirá resolver la situación-problema planteada. Posteriormente, él la realiza y de acuerdo con los resultados obtenidos y de la observación de las soluciones consideradas por otros compañeros, se revisa la estrategia usada, se hacen cambios en ella y se aplica de nuevo, de esta forma, se pretende que la estrategia aprendida se lleve a la práctica de una manera más óptima y a su vez, se pueda lograr una autoevaluación de la propia planificación y ejecución efectuada.
- ✓ **Evaluación por carpetas o portafolios:** Ésta parte del principio de que, por medio de materiales o de algunos documentos que el mismo alumno realiza durante un

periodo determinado de enseñanza, puede mejorar su aprendizaje cuando los revisa y evalúa, a su vez, sus progresos o retrocesos en ciertas tareas (Monereo, 2007).

Lo anterior es un modelo que puede considerarse para guiar los aprendizajes de los estudiantes, el cual pretende lograr que éstos puedan ser autónomos en el dominio de las estrategias que usan para sus estudios escolares.

Por otra parte, una vez abordado lo que es el aprendizaje estratégico, la autorregulación y a su vez, las posibles metodologías para su enseñanza, ahora es fundamental el aclarar la relación de todo lo anterior con la población específica a la que se está considerando, la cual, para esta tesis es la designada como adolescentes de educación secundaria.

2.6. El aprendizaje estratégico en adolescentes de secundaria

En el campo de la Psicología de la Educación, el aprendizaje estratégico tiene sus principios en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, es decir, se centra en la persona que aprende, y no sólo en lo que aprende y sobre todo, en relación a cómo aprende (Cochram-Smith, 2003).

Así mismo, la literatura describe que los alumnos de educación secundaria con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización. La planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por muchas creencias personales, tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares o el valor atribuido por el alumno a la tarea (Rosário, 2004). Así mismo, dicha percepción de autoeficacia (las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar) son una de las variables más significativas en esta fase previa, ya que condiciona el nivel de implicación y habitualmente los resultados escolares de los alumnos (Bandura, 1993). La última variable, denominada interés intrínseco en la tarea, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990, en Núñez, Solano, González y Rosário, 2006).

Por otra parte, González y Leticia (2006) en una investigación sobre estrategias de autorregulación con 105 adolescentes de secundaria, observaron que los jóvenes que aplican su conocimiento y la habilidad para crear y mantener su atención por aprender se pueden beneficiar cuando las tareas implican mucho tiempo en su realización y/o surgen otros objetivos alternos al logro de la meta, así mismo, se vio que los incentivos con base negativa y la auto-eficacia predicen el uso de estrategias metacognitivas. Esto concuerda con otros estudios:

McCann y García (1999) [...quienes encontraron] que un gran número de estudiantes utilizan incentivos con base negativa. Así mismo, los alumnos con alta auto-eficacia adoptan una orientación de meta al aprendizaje y son más propensos a usar estrategias metacognitivas (Pintrich, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000), lo que indica que el plantearse la posibilidad de consecuencias negativas es una forma de perseverar en las tareas de aprendizaje. Además, el usar estrategias para sentirse competente incentiva un aprendizaje más autónomo de los alumnos (Citado en González y Leticia, 2006, p. 7).

En otra investigación realizada por Gaeta, Quintero, Teruel, Orejudo y Kasparane (2010) sobre *patrones adaptativos de aprendizaje* en 209 adolescentes de secundaria públicas y privadas, tanto de España como de México se observó, entre otros aspectos comparativos de ambos países, que tales estudiantes en nuestro país tienden a mantener sus patrones de aprendizaje de una manera constante durante su formación académica, es decir, que a pesar de los cambios que se van presentando y de las mayores exigencias de las asignaturas y tareas en los diversos grados de la educación secundaria, estos alumnos difícilmente hacen cambios en las estrategias que aplican al resolver sus actividades, lo cual implica, si es el caso, que al aprender y aplicar estrategias de una forma deficiente y de manera constante, puede propiciar que los aprendizajes de dichos jóvenes no lleguen a ser más eficaces, que no sean automonitoreados y mucho menos autorregulados.

A su vez, otra investigación efectuada por Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González y Rosário, (2009) sobre perfiles motivacionales, estrategias cognitivas y de autorregulación en relación al rendimiento académico en 524 estudiantes de secundaria, los datos obtenidos en tal estudio mostraron, entre otros aspectos, que los jóvenes que establecían metas hacia el aprendizaje mostraban un mayor índice de conocimiento y de aplicación de estrategias autorregulatorias, lo cual puede denotar “la relación positiva entre el establecimiento de “metas de aprendizaje con las estrategias de procesamiento profundo -selección, organización y elaboración- y también con las estrategias de autorregulación” (p. 121).

Abordado en este capítulo el concepto del *aprendizaje estratégico*, sus elementos, estrategias para su aplicación y otros vínculos con éste, a continuación se aborda lo respectivo al taller psicoeducativo y su diseño instruccional.



CAPÍTULO III

EL TALLER PSICOEDUCATIVO Y SU DISEÑO INSTRUCCIONAL

3.1. Conceptualización de taller

Actualmente, en el habla cotidiana el concepto de *taller* es entendido como un lugar en donde se repara o construye algo, como puede ser una televisión, una mesa, un radio, un zapato o hasta un auto. No obstante, desde hace algunos años este concepto se ha generalizado a otros ámbitos, por tanto, de acuerdo a Maya (1996) poco a poco fueron realizándose talleres de expresión, curriculares, pedagógicos, para adiestramiento, para discapacitados y marginados sociales o como extensiones de varios saberes y habilidades en universidades y en centros de educación básica, etcétera. A partir de estas experiencias, el taller en el contexto educativo, fue experimentando mucho cambios y enriquecimientos en su estructura y fundamentos. Por tanto, tal concepto se entiende, de manera general, como la reunión de cierto número de personas con una finalidad educativa, donde su objetivo sería el de producir ideas y materiales, que no pueden ser obtenidos del exterior.

Sin embargo, junto a la definición anterior, otros autores, por su parte, han planteado diferentes constructos teóricos para este concepto en un contexto educativo. A continuación se muestran algunos de ellos.

Para Natalio (1977, citado en Maya, 1996) el taller es una unidad productiva de “[...] conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (p. 11).

Reyes (citado en Maya, 1996) menciona que el taller es “[...] una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes” (p. 6).

Mirabent (1990, en Maya 1996) plantea que el taller pedagógico es el camino inmejorable “para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades” (p. 13) que permiten al estudiante tanto operar el conocimiento adquirido como transformar el objeto, es decir, alcanzar un cambio en sí mismo.

Para Ander Egg (1986) el taller es un lugar tanto de reflexión como de acción en dónde se plantea “superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria” (p. 45).

Por su parte Maya (1996) estructura este concepto como “espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje” (p. 13).

Así mismo, Herrera (2003) conceptualiza al taller psicopedagógico como “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). Así mismo, esta autora considera que debe tener los siguientes componentes:

- Debe haber temas que se desarrollen en éste 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.

Como puede notarse, basándose de las definiciones anteriores, hay una serie de elementos recurrentes en ellas y partiendo de éstos, es que puede plantearse de manera más integradora y precisa, la siguiente definición que se considerará como concepto base para el presente estudio:

El taller psicopedagógico es un espacio y un lugar de reflexión, vivencia y aprendizaje de habilidades, conocimientos, procedimientos o actitudes, en donde determinados alumnos 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 o grupo de éstas, capacitadas en determinadas áreas de conocimiento ya sea curricular o no.

Por otra parte, para comprender de mejor manera el por qué de considerar al taller en un perfil tanto psicológico como pedagógico, es necesario especificar sus principios, objetivos, posibilidades y limitantes.

3.1.1. Principios y objetivos del taller psicopedagógico

Partiendo de la conceptualización considerada en el apartado anterior, al hablar de principios, se hace referencia a las bases o razones fundamentales sobre los cuales se puede reflexionar cualquier materia y los del taller psicopedagógico, de acuerdo a Maya (1996) serían los siguientes:

1. Permite eliminar conceptos de jerarquías de quien enseña y quien aprende, y la concepción de un conocimiento predeterminado e incuestionable.
2. Hay una relación docente-alumno en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno.
3. Se pueden superar las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta grupal.
4. Las formas de evaluación se pueden hacer de manera conjunta entre el docente y el estudiante, en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.

5. Se pueden redefinir *roles*: el *rol* docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión: el *rol* alumno como base creativa del mismo proceso.
6. Hay un control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docente y alumnos están bajo formas de trabajo organizadas que ellos mismo van decidiendo.

Por otra parte, los objetivos son los fines o puntos a alcanzar y en este caso, para Maya (1996), los objetivos que el taller pretende lograr en general, son:

1. Suscitar y proporcionar una educación integral y también, integrar durante el proceso de aprendizaje, el aprender a aprender y el hacer a ser.
2. Realizar de tareas educativas concentradas, tanto de docentes, alumnos, de instituciones como de la comunidad.
3. Superar el concepto de educación tradicional, donde se considera al alumno como un solo 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 alumnos como el docente o 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.

Sin embargo, a pesar de que estos objetivos plantean un proceso de aprendizaje más dinámico, activo e integral, el taller como cualquier otro constructo educativo, también tiene sus propias posibilidades y limitantes.

3.1.2. Posibilidades y limitantes del taller psicoeducativo

Este apartado se puede comprender mejor a través del cuadro comparativo que presenta Maya (1996):

Tabla 3. Comparación entre las posibilidades y limitantes del taller educativo (Maya, 1996, p. 43, 44)

POSIBILIDADES	LIMITANTES
-Integrar teoría y la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) cuando se da el proceso de aprendizaje.	-Es bastante exigente de la planeación, ejecución y evaluación, a diferencia de las estrategias tradicionales.
-Contribuye a una formación integral de los sujetos que participan en el taller: aprender a aprender y a hacer y ser.	-Requiere, de los docentes, conocimientos y habilidades muy consistentes en dinámica de grupos, comunicación, sistematización de conocimientos, etcétera.
-El aprendizaje se enriquece, no sólo por la presencia de los conocimientos científicos y técnicas que dan cita de acuerdo con el tema o problema que se plantea, sino por la puesta en común de experiencias de todos los participantes.	-No es un sistema que pueda aplicarse en cualquier circunstancia, tiene, en tal sentido, un carácter eventual.
-Vincula los aprendizajes a situaciones reales y a la solución de problemas y necesidades vigentes de los que participan en el taller.	-Requiere que, tanto el docente como el alumno, los miembros de la comunidad y la institución educativa, se replanteen, a nivel de profundidad, la concepción y estilos educativos con que venía funcionando.
-Fomenta la creatividad, iniciativa y originalidad de los participantes, generando también el espíritu investigativo, tan necesario en una concepción de educación permanente.	
-Desarrollar la capacidad de registrar y sistematizar experiencias y actividades propias de quienes participan en los talleres.	
-Promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario y como respuesta a la necesidad de operar sobre la realidad multifacética y compleja.	
-Fomenta la participación activa y responsable de la propia fonación y de la asunción de las tareas del programa.	
-Facilita el aprendizaje en la práctica de los valores democráticos y de la participación.	
-Estimula el liderazgo democrático no solamente del docente, sino de todos los participantes en el taller.	

Como se observa en la tabla anterior, a pesar de que hay varias limitantes como son las exigencias de tiempo, organización, materiales y demás elementos para el diseño o las habilidades y conocimientos particulares de quienes lo impartirán para su aplicación y su evaluación, entre otros aspectos; las posibilidades, sin embargo, son mayores, ya que en éstas se incluye no sólo la manera de integrar la teoría y la práctica en un mismo espacio y tiempo, sino el poder favorecer y desarrollar el conocimiento conceptual, el procedimental y el actitudinal en los participantes, tanto de forma grupal como individual, de esta manera puede notarse la importancia que tiene el taller psicoeducativo.

Por otra parte, independientemente del tipo de conocimientos que se impartan en un taller, quienes lo coordinan son un factor que debe tomarse en cuenta en la planeación ya que son un punto importante que propicia un contexto favorable de reflexión y aprendizaje.

3.2. El coordinador del taller psicoeducativo

Quien coordine el taller psicoeducativo puede ser el mismo docente o el orientador, un psicólogo o un pedagogo, pero indistintamente de quien sea, es indispensable que esta persona esté capacitada en el área educativa que se va a considerar como eje y con el manejo de grupos. Así mismo, es importante el hacer la diferencia entre el monitor, ya que este último, es un participante activo, pero sólo orienta algunas actividades bajo la supervisión y control del o los coordinadores (Maya, 1996; Herrera, 2003).

De esta manera, el coordinador es el líder del taller, ya que de él depende que el grupo funcione en la dinámica en general. Así mismo, se encarga de cumplir los objetivos, conduce al grupo, es quien toma decisiones por si se hacen cambios o no, distribuye las actividades, proporciona los materiales, considera las opiniones del grupo, administra el tiempo y lugares para trabajar, está al pendiente de las distintas necesidades del grupo, es quien abre y cierra el taller y finalmente, es quien lo evalúa y hace los ajustes pertinentes (Maya, 1996; Herrera, 2003).

Además de las consideraciones ya mencionadas, García (en Herrera, 2003) plantea también las siguientes responsabilidades del coordinador:

- Crear, fomentar y mantener la comunicación.
- Proponer y promover actividades que fomenten el vínculo y la tarea.
- Detectar y señalar los obstáculos que se presentan en la tarea.
- Visualizar y contribuir a la elaboración y resolución de contradicciones.
- Analizar las ideologías subyacentes.
- Promover la indagación y el descubrimiento de nuevos aportes.
- Mantener y sostener el encuadre dentro del tiempo del grupo.
- Detectar las situaciones emergentes.
- Analizar la funcionalidad de los roles.
- Reflexionar acerca de las relaciones de los integrantes entre sí y con la tarea.
- Ayudar al reconocimiento de las necesidades y objetivos comunes.

- Hacer explícito lo implícito de la actividad grupal.
- Acompañar el aprendizaje grupal desde el campo afectivo al conceptual (p. 25).

Como puede notarse, el papel del coordinador es imprescindible para el desarrollo del taller, por tanto, es fundamental que haya un buen conocimiento y aplicación de dinámicas grupales

3.4. Dinámica de grupo en el taller psicoeducativo

La dinámica de grupo, no es algo que alguien, particularmente, haga o construya, ya que ésta es “el mínimo comportamiento que surge en grupo por el sólo hecho de estar reunido, conformándose e interactuando” (Maya, 1996). Sin embargo, lo que efectúa el orientador, maestro o coordinador de un taller es canalizar dicha dinámica de cierto grupo para impulsar el desarrollo del mismo y así alcanzar determinados objetivos. Para lo cual, se hace uso de varias técnicas grupales, o mejor conocidas como *dinámica de grupo*.

Por medio de la dinámica de grupo se puede obtener una gran capacidad para poder anticiparse a determinadas circunstancias y reacciones de los participantes de un taller, así mismo, se puede obtener una mayor fluidez en las relaciones de las personas y también se puede mejorar la capacidad de autorrealización y comunicación de éstas.

Para esto, Ciriano (1972, citado en Kay y Farna, 2000, p. 63) menciona que las dinámicas de grupo “son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo.”

Así mismo, para Beal y Raugh (1985, citados en Kay y Farna, 2000) la dinámica de grupo si se empleada, tanto de forma como en el ambiente adecuado, puede favorecer la motivación e impulsos de los participantes de un taller, así mismo, es el eslabón o vehículo que une y lleva a un grupo a alcanzar sus metas planteadas.

Como se ha explicado, la dinámica de grupo tiene varias ventajas y características muy importantes al aplicarlas en un taller. Sin embargo, como lo hacen notar Kay y Farna (2000), éstas no pueden improvisarse, ya que dichas técnicas necesitan ser estructuradas de tal manera que se consideren las características del grupo y las circunstancias en donde se realizan. De esta forma, al efectuarse, deben tenerse en cuenta los objetivos que se plantearán para la sesión y los propios del taller; también debe considerarse el perfil del grupo que participa (edad, procedencia, estudios, intereses, experiencias, etcétera); el grado de madurez de éste y las características del contexto y del lugar físico donde se lleva a cabo. Así mismo, cabría agregar que se deben considerar y elaborar los materiales que van a necesitarse.

Aunado a lo anterior, para que la dinámica de grupo pueda aplicarse de la manera más óptima posible, Cingliano y Villaverde (en Kay y Farna, 2000) plantean las siguientes consideraciones para su planeación y aplicación:

1. Conocer previamente los fundamentos técnicos de la dinámica de grupos.
2. Antes de utilizar una técnica de grupo conocer suficientemente su estructura, su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos.
3. Seguir en todo lo posible el procedimiento indicado para cada caso, especialmente cuando el educador no es muy ducho en su empleo.
4. Aplicar las técnicas con un objetivo claro y bien definido.
5. Utilizar las técnicas de grupo en una atmósfera cordial y democrática.
6. Facilitar en todo momento una actitud cooperante.
7. Incrementar en todo lo posible la participación activa de los miembros.
8. Ayudar a los integrantes del grupo a que adquieran la conciencia de que el grupo existe en y por ellos mismos y que sientan que están trabajando en conjunto.
9. Tener en cuenta que las técnicas de grupo se basan en el trabajo voluntario, la buena intención y el “juego limpio”.
10. Que todas las técnicas de grupo tienen como finalidad implícita, el desarrollar el sentimiento de “nosotros”. El enseñar a pensar activamente. Enseñar a escuchar de modo comprensivo. Desarrollar capacidades de recuperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creación. Crear una actividad positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorables a la adaptación social del individuo (pp. 65 y 66).

De acuerdo a lo anterior son varios los puntos que deben considerarse al momento de plantear la realización de un taller psicoeducativo, sin embargo, hay un elemento que es fundamental para que éste se estructure adecuadamente: su diseño instruccional.

3.5. Conceptualización de diseño instruccional

Es importante el aclarar, en un principio, lo que es una *instrucción*; ésta, de acuerdo a Tobón (2007) “puede ser vista como la creación intencional de condiciones en el entorno de aprendizaje, a fin de facilitar el logro de determinados objetivos, para posteriormente ser evaluados como el saber hacer en un contexto específico” (p. 57).

Así mismo, para poder clarificar este concepto se necesita entender la evolución que ha tenido en su práctica a través de varias generaciones. Esto se hará con base en la descripción que hace Polo (2001, en Tobón, 2007):

- La primera generación (1960) partió del enfoque *conductista*. En este caso, la instrucción es sistémica, esto es, se realiza paso a paso, bajo métodos específicos y determinados, que estaban centrados en el conocimiento y habilidades académicas y en la formulación de objetivos de aprendizaje que pueden ser observables.
- La segunda generación (1970), se fundamenta en *macroprocesos*, (sistemas más abiertos). De esta manera, se consideran en la instrucción, aspectos internos y externos, permitiendo así, una participación más cognitiva del estudiante.
- Para la tercera generación (1980), ya son llamados diseños *instruccionales cognitivos*, por tanto, los contenidos pueden plantearse de forma tácita y los conocimientos de manera taxonómica: conceptual, actitudinal y procedimental.
- En la cuarta generación (1990), se fundamenta el principio de que hay *varios mundos epistemológicos*. Se sustenta en las teorías constructivistas, la del caos y la de los sistemas. Se centra, además, en los procesos de aprendizajes, no en los contenidos específicos. Quien diseña en este enfoque puede intercalar materiales y actividades, para que el estudiante pueda desarrollar habilidades para poder interpretar por sí mismo, y de esta manera manipular situaciones, para que la motivación sea algo interna y no externa.

Actualmente y desde una perspectiva didáctica, la instrucción se estructura a través de la aplicación práctica de varias teorías de aprendizaje, que, simultáneamente, necesitan de métodos variables y adaptables a diversas situaciones de aprendizaje. Es decir que la teoría instruccional, consiste básicamente, en indicar cómo lograr ciertos procedimientos, es decir, la instrucción.

Así mismo, a diferencia de las teorías de aprendizaje, en el diseño instruccional, éstas se aplican en problemas educativos de manera más concreta y fácil, pues se abordan situaciones específicas externas al alumno y que, a su vez, le permitan adquirir conocimientos y no sólo se describe lo que sucede en la cognición del estudiante al adquirirse cierto saber. Aunque lo anterior no quiere decir que se excluyan determinadas teorías, sino más bien, que aquellas enfocadas al aprendizaje y las instruccionales son complementarias, ya que le permiten mayores herramientas al maestro o diseñador para poder seleccionar los métodos a emplear en la enseñanza, considerando un contexto educativo específico y las metas que se hayan planteado alcanzar.

De esta manera, actualmente, el diseño instruccional, para estructurar sus principios, se basa en tres teorías de aprendizaje: la gestalt, la cognitiva y el constructivismo.

En la Teoría Gestalt, el diseño instruccional se basa en principios de percepción, como pueden ser: figura fondo, proximidad, simetría, cierre visual, entre otros aspectos.

En la Teoría Cognitiva, se diseña instruccionalmente en ambientes virtuales, por medio de varios enfoques, métodos y estrategias, como pueden ser: mapas mentales, actividades para el desarrollo conceptual o por medio del empleo de la motivación y la activación de esquemas cognitivos ya adquiridos.

Finalmente, en la Teoría Constructivista, el diseño instruccional no se centra tanto en contenidos específicos como el desarrollo de determinadas estrategias de aprendizaje, sino que está más orientado hacia la práctica, a través de la generación de situaciones que puedan favorecer determinado aprendizaje, así mismo, se consideran tecnologías de la información y comunicación, ya que en este caso, no se realiza un diseño lineal y de jerarquías, sino más bien, se representa el pensamiento como una totalidad integrada y conectada significativamente.

Sin embargo, es importante aclarar que, sin importar la teoría a través de la cual se diseñe instruccionalmente, es necesario que se tengan en consideración un modelo educativo, ya que este permite determinar lineamientos para generar ambientes de aprendizaje en donde interactúen: maestros, alumnos, métodos, didácticas y recursos. Lo anterior quiere decir que, la pedagogía debe estar unida a un método, como fundamento para lograr la conjunción de teoría y práctica, que a su vez, permita el binomio: pensamiento-acción.

De esta manera, considerando este breve recorrido del diseño instruccional a través del tiempo y de varias teorías, entonces, de acuerdo a Yukavetsky (2008), este concepto puede entenderse de la siguiente manera:

“Un proceso sistemático, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos atemperados a las necesidades de los educandos, asegurándose así la calidad del aprendizaje¹” (p.2).

Así mismo, para dicha autora, el diseño instruccional permite realizar un profundo y completo análisis de las necesidades y metas educativas que se desean cumplir, para que, posteriormente, se diseñe y lleve a cabo un programa por medio del cual se puedan alcanzar los objetivos trazados. *“Así, este proceso involucra el desarrollo de materiales y actividades instruccionales, y luego las pruebas y evaluaciones de las actividades del alumno²” (p. 1).*

De esta forma, aclarado el concepto de diseño instruccional, es necesario conocer, a su vez, sus componentes.

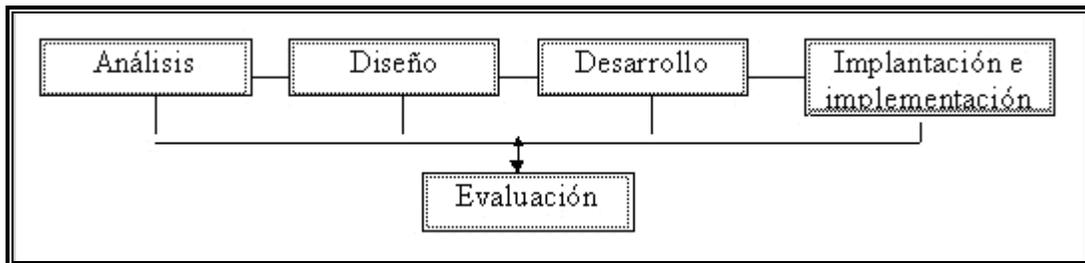
¹ Las cursivas no son de la autora.

² Las cursivas no son de la autora.

3.5.1. Componentes del diseño instruccional

Para especificar los componentes o fases que conlleva el diseño instruccional, para esta tesis se consideran los planteados por Yukavetsky (2008), los cuales son: el *Análisis*, el *Diseño*, el *Desarrollo*, la *Implantación*, la *Implementación* y la *Evaluación*, la cual, a su vez, engloba a los demás aspectos. Esto se observa mejor en el siguiente cuadro:

Figura 1. Fases del Diseño Instruccional (Yukavetsky, 2008, p. 2)



En la primera fase, el *Análisis*, que es la base de todo el diseño instruccional, se define el problema, así como las posibles causas y soluciones de éste. Así mismo, aquí se especifican y usan diferentes métodos de investigación, como puede ser el análisis de necesidades. Finalmente, lo que se obtiene en esta etapa, son las metas instruccionales a alcanzarse y las tareas a enseñarse, lo cual sirve de base para el *Diseño*.

En la segunda fase, el *Diseño*, se basa en lo que se obtuvo del *Análisis* y a partir de esto, se planifica una estrategia, de la cual se obtiene la instrucción. Para esto, se va realizando un esquema inicial, en donde, se va clarificando el cómo se van a alcanzar las metas instruccionales propuestas. Así mismo, se realiza una descripción de la población que se está considerando para intervenir y a partir de esto, se comienza con un análisis instruccional, con la redacción de los objetivos, la redacción de los ítems para las pruebas a considerarse, o la validación de éstas (si es necesario), se especifica el cómo se divulgará la instrucción y finalmente, se diseña la secuencia de esta misma. Lo que se obtiene en esta etapa es la base del *Desarrollo*.

En la tercera fase, el *Desarrollo*, se hace la planeación de cada una de las lecciones, así mismo, se determinan los materiales que se utilizarán. Aquí se realiza la descripción de la instrucción misma y los medios que se emplearán en ésta. Lo obtenido en esta etapa, fundamenta la *Implantación*.

En la cuarta y quinta fase, *Implantación e Implementación*, se generaliza, eficiente y efectivamente, la instrucción que ya se consideró, así mismo, se considera el contexto en donde se aplicará (salón de clases, laboratorio, etcétera) y a su vez, se determinan las tecnologías a emplearse para su realización (computadoras, proyectores, televisión, etcétera). Aquí también se hace una comprensión, más amplia, del material que se usará, de los objetivos y destrezas

pretendidas que se adquieran y del cómo se hará la transferencia del conocimiento en el ambiente considerado.

En la última fase, la *Evaluación*, se establecen los criterios con los cuales se evaluará la efectividad y eficiencia de la instrucción, pero ésta (como se observó en el diagrama 1), debe considerarse y aplicarse en cada una de las etapas anteriores, para lo cual, es importante considerar los dos tipos de evaluaciones siguientes: la *Formativa* y *Sumativa*. La *formativa*, es una evaluación continua, esto es, que se realiza mientras se van desarrollando todos los componentes considerados en la instrucción, de esta manera, el objetivo que se pretende aquí, es el de mejorar la instrucción antes de que se llegue a su culminación. Por otra parte, la *sumativa*, se realiza cuando se ha llevado a cabo la instrucción en su totalidad, y por medio de ésta, se verifica la efectividad global de todo lo considerado y a partir de lo obtenido, se toma una decisión final, para proponer cambios en un futuro proyecto educativo o para agregar otras consideraciones en la próxima intervención, como pueden ser materiales, contenidos, recursos tecnológicos etcétera (Yukavetsky , 2008).

Una vez aclarados los componentes del diseño instruccional, es importante ampliar éstos, en la planeación del taller psicoeducativo en cuestión.

3.6. La planeación del taller psicoeducativo

Para Huget (1978, en Canquiz e Inciarte, 2006) la planeación se entiende como aquel documento en donde se describe con exactitud cada una de las etapas y elementos de todo el proceso instruccional, es decir, “una carta descriptiva” que expresa el por qué del curso, lo que se requiere lograr, la manera como se va a llevar a la práctica, los criterios, los medios y la forma como será revisada su efectividad” (p. 1).

De esta manera, la planificación es un aspecto fundamental para una buena ejecución de un taller psicoeducativo, ya que ésta propiciará que se eviten improvisaciones y así mismo, permite tener claras las metas planteadas. Aunque, cabe aclarar que, en general, al diseñar la planificación de un taller, no se está exento de que todo lo planteado y diseñado pueda tener algún cambio al realizarse las sesiones, por tanto, si hay cambios, éstos deben realizarse más en las actividades, materiales, tiempos o contenidos, en vez de hacerse en los objetivos, ya que estos últimos son los que determinan la base de la intervención. Por tanto, el establecer un plan, permite que se considere, todo lo que se va a diseñar, desde una visión global, esto es, que por medio de este aspecto se pueden ver cada una de las partes que lo van a estructurar, desde las fundamentales hasta las secundarias.

Para esto, Herrera (2003) plantea los componentes básicos que debe tener la planeación:

1. En primer lugar, se debe considerar a la *Población* para quien va dirigido, así como sus características.

Las preguntas a plantearse serían:	Aspectos a considerarse:
<p><i>¿Quiénes son los beneficiarios?</i></p> <p><i>¿Qué taller se realizará?</i></p> <p><i>¿Quiénes lo harán?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordinadores a cargo del taller. ➤ Lugar de realización. ➤ Tiempo en el cual se realizará. ➤ Edad de las personas para las cuales está dirigido. ➤ Número de personas.

2. El segundo punto, es la *Justificación*:

Las preguntas a plantearse serían:
<i>¿Cuál es la relevancia del taller?</i>
<i>¿Qué necesidades aborda?</i>

3. El tercer punto, es el *Marco teórico*, por medio del cual se fundamenta teórica, conceptual y referencialmente, el taller que se desea realizar. Este aspecto debe tener coherencia con los objetivos que se estructurarán.

4. El cuarto punto, es el *Objetivo general*:

La pregunta a plantearse sería:
<i>¿Qué se quiere lograr en las personas participantes?</i>

En este objetivo se plantea el resultado final que se espera alcanzar cuando finalice el taller, es decir, en éste, debe estar claro el logro final que se pretende de acuerdo a la población específica, así mismo, este objetivo debe ser realista y debe especificar el tipo de cambio o resultado que se podría obtener, ya sea conductual, conceptual, actitudinal, etcétera.

5. El quinto punto, son los *Objetivos particulares*:

La pregunta a plantearse sería:
<i>¿Qué elementos particulares se pretenden lograr en las personas a partir del objetivo general?</i>

Estos objetivos, como su nombre lo dice, son aquellos que expresan los componentes específicos que se deben considerar para que se alcance el objetivo general, los cuales deben ser coherentes con el marco teórico que se está planteando, así mismo, en éstos, los logros son mucho más concretos que en los anteriores.

6. El sexto punto que puede considerarse, son los *Indicadores de logro*:

La pregunta a plantearse sería:
<i>¿Qué elementos medibles se desean conseguir con la realización del taller?</i>

7. El séptimo punto, son los *Temas* que se considerarán en el taller:

La pregunta a plantearse sería:
<i>¿Qué temas se van a desarrollar para lograr los objetivos?</i>

8. El octavo aspecto, son las *Actividades* para considerarse en cada tema:

La pregunta a plantearse sería:
<i>¿Qué se hará en cada sesión?</i>

9. El noveno punto, son los *Materiales y el tiempo* que se necesitarán para cada actividad:

Las preguntas a plantearse serían:
<i>¿Qué se necesitará materialmente y cuánto tiempo durará cada actividad?</i>

10. Finalmente, el último punto es el *Método de evaluación*:

Las preguntas a plantearse serían:
<i>¿Cómo se sabrá que los objetivos se han logrado?</i>
<i>¿Cómo se conocerá que las actividades que se han realizado han resultado?</i>
<i>¿Cómo se sabrá si los materiales y estrategias fueron las adecuadas?</i>

En este aspecto, para poder contestar estas preguntas, se necesitan instrumentos de evaluación, los cuales deben estar estructurados a partir de las variables que se están considerando y así mismo, si es necesario, deben tener su correspondiente *validez*, es decir, “el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346) y la *confiabilidad*, que se entiende como “el grado en que la aplicación repetida de un instrumento, al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346).

De esta forma, cada uno de estos puntos se pueden especificar de una mejor manera a través de una carta descriptiva por sesiones, la cual, probablemente puede ir sufriendo modificaciones durante la realización del taller, así mismo, ésta, sirve como una guía para las personas que lo coordinarán.

Por otra parte, además de las consideraciones anteriores, es necesario ampliar un aspecto que es fundamental: la evaluación.

3.7. La evaluación del taller psicoeducativo

Por medio de este constructo se logra clarificar la experiencia realizada, así mismo, se pueden obtener conclusiones que logran optimizar, cambiar y proponer una mejor organización y realización de cada uno de los componentes del taller (Herrera, 2003).

De esta manera, es importante el clarificar el concepto de evaluación en sí mismo.

Para Briones (1985, en Herrera, 2003) la evaluación consiste en emitir juicios o el poder tener una apreciación de la importancia de cierto objeto, situación o proceso, por tanto, es necesaria la clarificación de los criterios o valores a considerarse para poder estructurar tal juicio.

Para Maya (1996) la evaluación debe realizarse considerando dos aspectos: del desempeño de los participantes y de la propia estructura y su proceso y, sobre este último punto, esta autora menciona que: “La evaluación [...] como en toda dinámica educativa] no debe entenderse como un momento y menos final, sino como varios momentos en todo el proceso del mismo” (p. 128).

Por otra parte, para Cerda (1995, en Herrera, 2003), la evaluación debe ser:

- Integrada, de manera tal que constituya una fase más de todo lo que conforma el desarrollo de un taller.
- Formativa, porque enriquece y perfecciona, tanto el proceso como los resultados del taller.
- Permisiva para la crítica y la auto-crítica.
- Participativa y servir como información a los diseñadores del taller y a los implementadores, así como proceso de recapitulación y reapropiación por parte del grupo de participantes.
- Permanente (durante el proceso y al final).
- Considerada de los intereses de los distintos actores: diseñadores, implementadores y participantes.
- Ágil, práctica y oportuna.

- Criterial, porque los objetivos que se planteen en el taller deben iluminar todo el proceso de puesta en marcha y evaluar con rigor los resultados
- Generadora para la toma de decisiones respecto a la continuidad y replicabilidad del taller (pp. 40 y 41).

Aunado a lo anterior, Maya (1996) propone considerar tres aspectos para lograr una evaluación congruente: 1) Establecer si el taller funcionó como estrategia de acuerdo con los objetivos planteados. Por tanto, la evaluación sería, tanto del grupo como de la organización. 2) Considerar si lo realizado, ha aportado beneficios, por lo cual, se deben evaluar las actividades productivas y sociales generadas en la realización de éste. 3) Plantear si ha habido cambios o mejoras en los participantes, en el grupo en general, en la institución o en la comunidad donde se llevo a cabo. Entonces, se deben evaluar los resultados de aprendizaje y la forma para solucionar problemas.

Otro aspecto que es básico tener presente en la evaluación, es que ésta puede realizarse de cuatro formas (Cerdeña, 1995, en Herrera, 2003):

1. La primera puede ser enfocada para tener una perspectiva diagnóstica, y es la que se designa como “*Evaluación inicial*”. Ésta tiene como fin el obtener información importante antes de la realización del taller y por medio de la cual, se pueden clarificar, previamente, las necesidades de la población considerada.
2. La segunda, es llamada “*Formativa*”. Ésta se efectúa durante la aplicación y permite evaluar el desarrollo y la estructuración de cada uno de los componentes al estarse aplicando. Por tanto, aquí es posible observar los aspectos que pueden estar dificultando o facilitando la dinámica en general.
3. La tercera, es la considerada como “*Sumativa*”. En ella, la evaluación se efectúa hasta la finalización, por lo cual, se pueden obtener datos de todo el proceso efectuado y de los resultados obtenidos, de esta manera, se plantean conclusiones y sugerencias para que, al momento de efectuar intervenciones similares, se puedan tener en cuenta.
4. La cuarta, es la designada como “*Diferida*”. Ésta tiene como objetivo, el conocer si hubo cambios en los participantes, pero a largo plazo. Por lo cual, se podría observar si los resultados se consolidaron en la población considerada después un lapso de tiempo desde que finalizó lo realizado.

Finalmente, la metodología para poder realizar la evaluación de un taller psicoeducativo, considerando los aspectos anteriores, puede ser la siguiente, que ha sido planteada por Maya (1996) en seis pasos:

1. Recolección o acopio de los materiales o información útil para la evaluación, es decir, de los documentos o instrumentos acordados o establecidos para este fin: actas, memoria, testimonios, diarios del taller, etc.
2. Procesamiento o sistematización de la información, la cual puede confiarse a un equipo que elija el mismo grupo.
3. Definición colectiva de los criterios para la evaluación, de acuerdo con los factores que se determinen a ser evaluados.
4. Análisis en conjunto de la información con la referencia de los criterios determinados. En este análisis se debe buscar siempre la reflexión, el diálogo distribuido, franco, crítico y abierto de todos los participantes.
5. Elaborar conclusiones y recomendaciones evaluativas y de mejoramiento del taller cuando éste concluya o para nuevos en los que participen los allí presentes.
6. Elaboración del Informe Evaluativo. Este es prácticamente el último paso en el proceso de evaluación. Para su realización el grupo debe elegir también un equipo que debe presentar el informe elaborado al grupo en otra breve reunión plenaria (pp. 131 y 132).

Una vez aclarados los componentes de un taller psicoeducativo y el diseño instruccional de éste, a continuación, se presenta el *Método* seguido en este estudio descriptivo.



MÉTODO

a) Delimitación de los aspectos de estudio

Los aspectos que fueron considerados para su observación y estudio son los dos siguientes: 1) *El diseño instruccional de un taller psicoeducativo* y 2) *Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico*. El primero se fundamentó, en general, tanto conceptual como metodológicamente en lo planteado por Yukavetsky (2008) y el segundo, a su vez, por lo estructurado por Quesada (2008). Esto se puede observar de una mejor manera en la siguiente tabla:

Tabla 4. Aspectos considerados para su observación y estudio

ASPECTOS	INDICADORES	SUBINDICADORES
A) Diseño instruccional de un taller psicoeducativo (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis (2) - Diseño (2) - Desarrollo (2) - Implementación (2) - Evaluación (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación (5) - Participantes (5) - Lugar de la realización (5) - Tiempos a considerar para la aplicación (5) - Fundamentación teórica (5) - Objetivos (General y específicos) (5) - Contenidos temáticos (5) - Actividades (5): → Dinámica de grupo (5) - Materiales (5) - Metodología e instrumentos de evaluación (5) - Actividades de apertura, cierre de sesiones y del taller (5)
B) Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico (1)	<ul style="list-style-type: none"> - La planeación y el establecimiento de metas. (1) - La toma de decisiones (1) - La evaluación y el monitoreo cognitivo (1) 	<p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Presentación de la estrategia (6) → Práctica guiada (6) → Práctica autónoma (6) <p>Estrategias autorregulatorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para control estimular y planificación de intervalos de estudio (3) - Para la solución de problemas y la concentración (3) - Para autocontrol (3) - Para el uso de mapas mentales (4)

1. Quesada. (2008). *La enseñanza estratégica*.

2. Yukavetsky. (2008). *Qué es el diseño instruccional?*

3. Montanero y Gonzáles. (2002). *Cómo mejorar la autorregulación del estudio en la educación secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial*.

4. Cruz et al. (2007). *Mapas Mentales*.

5. Canquiz e Inciarte (2006). *Diseño de las unidades curriculares dentro del enfoque de Currículo por Competencias*.

6. Huerta. (2007). *Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI*.

Como se notó en la tabla 4, los 5 indicadores del *Diseño instruccional* fueron la base de todo el proceso, los cuales se han explicado ya en el apartado correspondiente (Capítulo 3), a su vez, de éstos partieron los 11 subindicadores que permitieron la estructuración del taller llamado “*Yo elijo, yo aprendo*”, tanto en el Diseño, Desarrollo, Implementación como en la Evaluación, así mismo, la explicación particular de éstos conceptos se encuentra en el Capítulo 3.

Por otra parte, el segundo aspecto, *Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico*, se compuso de 3 indicadores (los cuales se desarrollan en el Capítulo 2 que fueron el fundamento conceptual y metodológico de los 7 subindicadores, lo cuales se componen de las estrategias para la implementación (Capítulo 2).

Considerando lo anterior, a su vez, la planificación del taller se hizo a partir de la consideración de necesidades en la formación académica de los adolescentes de secundaria expresadas en la *Justificación* y el *Planteamiento del problema*, estructurándose así, el diseño instruccional con sus respectivos contenidos, materiales y actividades de aprendizaje, entre otros elementos. Así mismo, se diseñaron y validaron instrumentos de registro para aplicarse durante y al finalizar la implementación del taller, tanto para evaluar el diseño instruccional como para lo considerado en el favorecer del desarrollo de habilidades y conocimientos de aprendizaje estratégico

b) Tipo de estudio

Descriptivo, pues este tipo de estudios consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciales. Así mismo, el estudio descriptivo, “es una forma de producir información que puede ser utilizada para todo tipo de trabajos y servicios sociales, o bien, construir una especie de estímulo para las reflexiones teórico-explicativas que hay que hacer a partir de lo dado, pero sin quedarse en lo dado” (Ander Egg, 2001, p. 35).

c) Participantes y escenario

El tipo de muestreo fue no probabilístico, ya que, de acuerdo a Ander-Egg (2001) no todos los individuos de la población podían formar parte de la muestra, debido a que los participantes del taller pertenecían a seis grupos de tercer grado de la institución y de ambos turnos. Dichos sujetos, después de una campaña de difusión con pasquines, invitaciones particulares y volantes, se inscribieron y participaron por iniciativa propia, pues el taller se efectuó los sábados en un horario extraescolar de una hora aproximadamente. En este aspecto es importante hacer la aclaración que, en la primera sesión, hubo una asistencia inicial de 37 jóvenes, así mismo, durante las restantes 9 sesiones varió constantemente entre 35 a 30 participantes, sin embargo, no bajó de este último número, por tanto, para la recolección de datos por medio de los instrumentos correspondientes, se consideró a los alumnos constantes durante las 10 sesiones, que son los 30 adolescentes mencionados a continuación.

Por tanto, la muestra correspondió a 30 adolescentes de tercer grado, quienes, a su vez, se integraban por 19 mujeres y 11 hombres, con edades de entre los 14 y 16 años. El espacio para la implementación fue un *salón de usos múltiples* facilitado por una Escuela Secundaria General del Estado de México.

d) Instrumentos

Para la realización de esta tesis se planteó el uso de cinco instrumentos, éstos se agruparon en tres categorías: 1) Referente al *Diseño Instruccional del Taller psicoeducativo*, en la cual se incluyen dos instrumentos que se enfocaron en la evaluación de tal aspecto (Registros sobre el diseño, uno para los participantes y otro para coordinadores). 2) La considerada para evaluar lo relacionado con *Favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de aprendizaje estratégico*, en donde se contemplan dos instrumentos (Escala Likert y Registro de observación por sesiones). 3) De donde se obtendrían datos para ambos aspectos de estudio, el instrumento considerado para esto fue el Uso del método de *portafolios*. La estructura de cada uno se especifica a continuación:

1. Cuestionario por sesiones, para los participantes, con el fin de evaluar el diseño instruccional del propio taller (ANEXO 5).

Descripción: Este instrumento se realizó considerando los subíndices e indicadores para el diseño instruccional del taller psicoeducativo, que se especifican en la delimitación de los aspectos que fueron sujetos a estudio y observación, los cuales son:

Tabla 5.

Componentes de los cuestionarios para evaluar el
Diseño instruccional del taller

	Componente del taller que se evaluaron con el cuestionario	Ítem
	Materiales	1
	Dinámica de inicio de sesión	2
	Dinámica de fin de sesión	3
	Tiempo de las actividades	4
	Temas vistos en la sesión	5
	Actividades efectuadas	6
	Aplicaciones prácticas	7
Ítems sobre el desempeño de los coordinadores	Explicaciones	8a
	Disposición para trabajar	8b
	Conocimiento del tema	8c
	Trato hacia el grupo	8d
	Aclaración de dudas	8e
	Participación del grupo	9
	Estructura de los cuestionarios	10
	Contenidos del manual	11

Como se observa en la tabla, instrumento se estructuró con 15 preguntas en general, de las cuales, las correspondientes al desempeño de los coordinadores, no están numeradas de manera continua, sólo está numerada la premisa que es el ítem 8. Cada una de las preguntas fueron contestadas por los participantes al final de cada sesión, pues su

estructura se consideró para hacer una *evaluación formativa*, tanto para ir obteniendo información del proceso de la implementación como para hacer algunos cambios para próximas sesiones, si era necesario, antes de finalizar el taller. Para responderlas los jóvenes consideraron la siguiente escala, que presenta, a su vez, los respectivos puntajes que sirvieron para analizar los datos posteriormente:

CRITERIO	EXCELENTE(S)	BUENA(O/S)	REGULAR(ES)	MALA(O/S)	DEFICIENTE(S)
PUNTUACIÓN	5 puntos	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto

Finalmente, de este cuestionario no se hizo una validación, ya que ha sido estructurado para este taller en particular y para ser respondido al finalizar cada sesión, por lo cual, no era posible realizar tal aspecto, sin embargo, lo que sí se hizo fue una adecuación del vocabulario, sintaxis, estructura e instrucciones para los sujetos en consideración (adolescentes de tercer grado de secundaria). Esto se efectuó con un modelo piloto del cuestionario, que se les presentó a 20 estudiantes de una secundaria general de tercer grado, para que ellos evaluaran la claridad de las instrucciones, el vocabulario, las sintaxis de las preguntas y así mismo, si era clara la estructura en general de este instrumento. A partir de esos comentarios, se hicieron los ajustes necesarios para tener la versión final, la cual se puede ver en el Anexo 5. A partir de esta versión final, se realizó el instrumento siguiente, el cual registraron los mismos coordinadores.

2. Registro de Autoevaluación por sesiones, para los coordinadores sobre el diseño instruccional del taller (ANEXO 7).

Descripción: este instrumento consta de 15 preguntas también. Su estructura en general se realizó a partir del instrumento anterior, sólo se hicieron las siguientes modificaciones: 1) Omisión de instrucciones, ya que al ser llenados por los mismos coordinadores del taller y los realizadores de esta tesis, éstas no eran necesarias. 2) Modificación de las sintaxis de las premisas, por ejemplo, véanse las dos comparaciones siguientes de los ítems 1 y 2 de los dos instrumentos mencionados:

ÍTEM	REGISTRO PARA LOS COORDINADORES	REGISTRO PARA LOS PARTICIPANTES DEL TALLER
1	Los materiales usados en esta sesión fueron:	¿Cómo consideras los materiales usados en esta sesión?
2	La dinámica inicial de la sesión fue:	¿Cómo evalúas la dinámica inicial de la sesión?

De esta manera, este instrumento tuvo como finalidad autoevaluar los mismos componentes del diseño instruccional que valoraron los participantes del taller, por tal motivo, la estructura para de éste, es casi la misma que tiene el cuestionario mostrado en el inciso 1.

3. Registro de observación, orientado hacia el conocimiento y aplicación del aprendizaje estratégico mostrado en los participantes del taller (ANEXO 6).

Descripción: Este instrumento se realizó a partir de los lineamientos planteados por Alida, Martín y Contreras (2007) sobre la forma de evaluar el aprendizaje estratégico, ya que para evaluar este constructo, se deben de tener en cuenta “los conocimientos de los estudiantes, la actuación, [en este caso, de los coordinadores], los contenidos a enseñar y la interacción entre estos elementos” (p. 31). Por tanto, la evaluación que se realizó fue de cuatro tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales).

De esta forma, dichos conocimientos se evaluaron al registrarse como presentes o ausentes, al observar al grupo participante, de forma conjunta, en cada una de las 10 sesiones del taller, para esto, se consideraron también, algunos verbos planteados por Alida, Martín y Contreras (2007) para evaluar estos conocimientos. A su vez, para enriquecer estos registros, se realizó un apartado para anotar comentarios u otras observaciones específicas que se consideraran pertinentes para cada actividad y de forma global.

Así mismo, tales registros se efectuaron en cinco momentos de las sesiones del taller:

1. Al inicio de las mismas.
2. Durante la dinámica de inicio de sesión.
3. En las actividades de práctica guiada y autónoma.
4. Durante la retroalimentación y la evaluación de las sesiones.
5. En la última dinámica de cada sesión.

Finalmente, cabe mencionar que el llenado de este registro se efectuó por uno de los coordinadores, mientras el otro llevaba a cabo el taller. Dichos roles se fueron alternado sesión por sesión.

Por otra parte, los tres siguientes instrumentos, estuvieron diseñados para ser contestados por los participantes del taller:

4. Cuestionario (Escala Likert) para adolescentes de secundaria sobre actitudes hacia el *aprendizaje estratégico* (ANEXO 4).

Descripción: De acuerdo a Hernández, Fernández y Bautista (2003), los métodos más confiables para poder medir, por escalas, los componentes que constituyen una actitud, en este caso hacia el aprendizaje estratégico de los adolescentes de secundaria, son los instrumentos conocidos como escalas de Tipo Likert, de Diferencial Semántico y de Guttman. Para este estudio se eligió la de tipo Likert, la cual consiste en un cuestionario estructurado por una serie de ítems que tratan de reflejar los diferentes componentes de una actitud hacia los que determinados sujetos tendrán una posición diferente; de esta manera el sujeto al contestarlo, expresará el grado de su actitud al elegir una de cinco opciones a las cuales se les asigna un valor numérico (Guil, 2006), en este caso las

actitudes hacia el aprendizaje estratégico, lo cual favoreció una evaluación sumativa que permitiera obtener resultados importantes para este estudio.

Para la estructura del presente instrumento se consideraron los componentes o indicadores considerados para *favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de Aprendizaje Estratégico*, que son:

1. La planeación y el establecimiento de metas.
2. La toma de decisiones.
3. La evaluación y el monitoreo cognitivo.

Así mismo, se tomaron en cuenta los subindicadores, que son:

- Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio.
- Estrategias para la solución de problemas y la concentración.
- Estrategias para el autocontrol.
- Estrategias sobre el uso de mapas mentales.

De esta manera, se buscó en varias investigaciones y fuentes bibliográficas si había algún instrumento validado que midiera dicho aspecto de estudio (El Aprendizaje Estratégico), sin embargo al no encontrarse tal, se optó por construir uno. Por tanto, se elaboró la primera versión de la escala, tomándose como base, algunos ítems de otras escalas, enfocadas a actitudes hacia el estudio y aprendizaje escolar, los cuales fueron:

1. *Cuestionario ASSIST* (Tait y Entviste, 1996).
2. *Cuestionario para evaluar habilidades de pensamiento*. (Acevedo y Carrera, 2002).
3. *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje* (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).
4. *Cuestionario ILP-R* (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996).
5. *Escala ACRA-abreviada* (Fuentes y Justicia, 2003).
6. *Cuestionario de Estrategias del Aprendizaje y Motivación para el Trabajo Intelectual* (CEAM) (Pintrich, Smith, García y Michae, 1991).

De estos instrumentos se obtuvieron un total de 62 ítems, que se relacionaban con los componentes de los subindicadores e índices considerados.

Este primer grupo de ítems se estructuraron para que su presentación fuera en un sólo bloque y se les modificó la sintaxis para que fueran correspondientes a un solo instrumento. Acto seguido se modificaron algunos ítems, considerando los subíndices e indicadores que se deseaban medir (los cuales ya se expresaron líneas arriba), así mismo, se les dio su adecuada gradación (favorable o desfavorable). De esta manera, se obtuvo una segunda versión y para obtener la validez de contenido, ésta fue presentada ante jueces, conocedores en psicometría y en aprendizaje escolar, los cuales fueron 2 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y 2 de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, del área académica de psicometría.

Después de obtener los comentarios por parte de los jueces se modificaron o descartaron ítems, el criterio para tal cuestión fue la opinión de los mismos, pero sólo si

ésta concordaba en la mayoría de ellos (3 de 4 jueces), siempre y cuando lo mencionado fuera pertinente para este estudio y, tanto metodológica como teóricamente válido.

De esta manera, las observaciones obtenidas fueron: equilibrar las frases entre favorables y desfavorables, falta de claridad en algunos ítems, sintaxis inadecuada para la población a quien iba dirigido, simplificación de las instrucciones para contestar el instrumento, disminuir la cantidad de ítems para evitar la fatiga al ser contestado el instrumento debido a que la población considerada son adolescentes de secundaria.

Por tanto, al tomar en cuenta estas observaciones se obtuvo un instrumento de 40 ítems. Esta versión fue la que se aplicó como prueba piloto para obtener su correspondiente confiabilidad.

La prueba piloto se aplicó a una muestra parecida a la considerada para la aplicación del taller, esta consistió en un grupo de adolescentes de tercer grado de una Secundaria Técnica de la Ciudad de México, dicha muestra estaba formada por 50 adolescentes, de los cuales 29 fueron mujeres y 21 hombres, con edades que oscilaban entre los 13 y 15 años. La prueba se aplicó de manera grupal, en una sola sesión y en el mismo salón del grupo considerado.

A esta versión piloto, para obtener su fiabilidad, se le aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach. La ventaja de este coeficiente es que no se necesita dividir en dos partes a los ítems del instrumento, ya que sólo se aplica la medición y se obtiene un valor final (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

De esta manera, de la escala final, se obtuvieron valores alpha aceptables para los indicadores (Planeación y Establecimiento de metas= .737, Toma de decisiones= .610 y Evaluación y Monitoreo cognitivo= .734) y el alfa global del instrumento fue elevada (.849). Esto se puede observar mejor en la siguiente tabla (núm. 6), en donde se especifican los ítems de acuerdo al subindicador, índice y a su grado (favorable o desfavorable) correspondiente. Para ver la escala final véase el Anexo 4.

Tabla 6. Componentes y puntuaciones de confiabilidad Alfa de Cronbach de la escala Likert final

INDICADOR	SUBINDICADORES	ÍTEMS Y GRADO (+ y -)	CANTIDAD DE ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH
Planeación y establecimiento de metas	- Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio	1(+), 5(-), 6 (-) 22(+), 30(-)	16 (8+ y 8-)	.737
	- Estrategias para la solución de problemas y la concentración	4(-), 20(+), 25(-),39(+)		
	- Estrategias para el autocontrol	9(+), 11(-), 12(+), 13(-), 33(+)		
	- Estrategias para el uso de mapas mentales	16(+), 17(-)		
Toma de decisiones	- Estrategias para el autocontrol	2(+), 14 (+) 19(+)	10 (6+ y 4-)	.610
	- Estrategias para la solución de problemas y la concentración	7 (-), 23(-), 31(-), 36 (+)		
	- Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio	18(+)		
	- Estrategias para el uso de mapas mentales	28(+), 40(-)		
Evaluación y monitoreo cognitivo	- Estrategias para el control estimular y la planificación de intervalos de estudio	8 (+), 21(+), 29(+), 34(-)	14 (7+ y 7-)	.734
	- Estrategias para la solución de problemas y la concentración	10(+), 15(-), 27(-), 32(-), 38(+)		
	- Estrategias para el uso de mapas mentales	37(-)		
	- Estrategias para el autocontrol	3(+), 24(-), 26(+), 35(-)		
Ítems totales		40 (21 favorables y 19 desfavorables)		
Alfa de Cronbach Global del instrumento		.849		

En la tabla anterior se especifican, en la primera columna, los tres indicadores principales, en la siguiente están los respectivos suindicadores que compusieron a éstos tres, así mismo, la tercera columna contiene el número de ítems correspondientes a cada indicador y subindicador y, a su vez, su grado favorable o desfavorable, en la cuarta columna se presenta el número global de ítems y su grado para cada aspecto a medir, en la quinta columna, por su parte, se encuentran los puntajes Alfa para cada indicador. Finalmente en las dos filas de abajo, en una se observa la cantidad total de ítems (40) con sus respectivos grados, mientras que en la otra está el valor Alfa de Cronbach Global obtenido en la validación (.849).

5. Uso del método “portafolios”. Manual del participante (ANEXO 3).

Descripción: Esta forma de evaluación se consideró para este estudio, ya que, como se ha mencionado en su apartado correspondiente, el uso del portafolio como método de evaluación, parte del fundamento de que, el proceso que conlleva el aplicar este método, permite y desarrolla la reflexión sobre el crecimiento de los estudiantes y los cambios que van logrando éstos, de esta forma, ellos mismos logran sentir el aprendizaje que efectúan como propio. (Wingginse, et al., 1991, en Vázquez y Boubbé, 1998). Así mismo, para Arter (1990, en Vázquez y Boubbé, 1998), el portafolio de aula es un método en donde un alumno selecciona, de manera deliberada, sus trabajos realizados, para que pueda observar la historia de su esfuerzo, progreso o logros efectuados.

Este método, de acuerdo con Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2003) es una selección no azarosa de trabajos relacionados y realizados durante un curso o ciclo escolar, que se adaptan a un proyecto de trabajo establecido y que, a su vez, muestra el crecimiento graduado que va teniendo su autor en relación a un curriculum o una actividad en particular; así mismo, estos autores añaden que se pueden incluir entre otros elementos: comentarios a lecturas efectuadas, reportes, hojas de trabajo, series de problemas resueltos, autorreflexiones, planes, etc... De esta forma el portafolio no sólo es un elemento para generar una autoevaluación si no también para la reflexión del proceso de aprendizaje del alumno.

Considerando lo anterior, el *Manual del participante* que se le entregó a cada adolescente, no sólo se estructuró con los fundamentos establecidos en el *Marco Teórico, Conceptual y Referencial* de esta tesis, respecto al *Aprendizaje Estratégico*, con el fin de que fueran una guía y poyo de las explicaciones conceptuales y de las actividades para desarrollar las respectivas habilidades en las sesiones de práctica guiada y práctica autónoma durante la realización del taller, sino también, en este manual se elaboraron espacios específicos para que los jóvenes fuesen haciendo anotaciones correspondientes y otras actividades establecidas en transcurso del mismo, tanto de manera grupal como individual. Por otra parte, al final de cada sesión se presentó un apartado llamado: *Pregunta de reflexión*, la cual se estructuró de tal manera que a medida que pasaban las sesiones los jóvenes pudiesen ir registrando gradualmente lo que ellos consideraran importante de lo aprendido o efectuado en la sesión, de esta forma, al finalizar el taller, el manual incluiría los ejercicios, comentarios, respuestas, reflexiones y demás datos efectuados en las 10 sesiones.

Por tanto, este manual se consideró no sólo como una guía sino, a su vez, determinadas secciones y actividades planteadas permitieron usarlo como un método de *evaluación por portafolios* en el cual, los mismos propietarios de éste y participantes del taller fueron quienes determinaron los contenidos a registrar en él, los motivos para hacer esa selección a incluir y, así mismo, establecieron qué criterios determinarán los méritos logrados y por tanto, para que ellos pudiesen observar sus propias reflexiones de lo realizado en las sesiones del taller al hacer la evaluación final de éste.



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Primero es necesario recordar la pregunta de estudio que buscó responder la presente tesis:

¿Qué características básicas se han de considerar en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria?

Con este fin se partió del planteamiento de un problema específico en el área psicoeducativa del sector de la población escolar considerada, el cual se presentó y fundamentó en su respectivo apartado (Delimitación del Tema, pp. 6-13) que, a su vez, fundamentó el componente instruccional de *Análisis* de esta tesis, el cual, en síntesis, expresa la deficiencia que presentan los adolescentes de secundarias en nuestro país para realizar aprendizajes eficaces y autorregulados que les permitan adquirir las competencias necesarias para favorecer su formación académica a nivel básico y para ingresar, posteriormente, a un nivel medio superior. Partiendo de este problema, por otra parte, se justificó el presente estudio, también en su respectivo apartado (pp. 9-13), en donde se hicieron referencias fundamentadas de la relevancia que conlleva el favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de aprendizaje estratégico en tales jóvenes y, sobre todo, de lo elemental que es el estudiar el proceso instruccional que implica el propiciar tal desarrollo por medio del un taller psicoeducativo.

A su vez, con base en los objetivos planteados para esta tesis se efectuó el siguiente procedimiento: se conceptualizaron y caracterizaron los elementos, tanto del aprendizaje estratégico como del diseño instruccional para un taller psicoeducativo (Capítulos 2 y 3, pp. 25-49 y 50-65, respectivamente). A su vez, se hizo una revisión sobre diversos modelos psicoeducativos enfocados para en el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico específicamente en jóvenes de educación secundaria; de esta revisión se identificaron y registraron las habilidades de aprendizaje estratégico que se pudiesen presentar en tales estudiantes al realizarse un curso o taller, las cuales se tomaron en consideración en la realización de las siguientes etapas instruccionales: el *Diseño* y el *Desarrollo* del taller llamado "*Yo elijo, yo aprendo*". Así mismo en dichas fases y con los fundamentos y criterios ya establecidos, se diseñaron los respectivos instrumentos para evaluar los dos aspectos considerados para observación y estudio, esto es: *El Diseño instruccional de un taller psicoeducativo* y los implicados en *Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico*. Con tales elementos, al *Implementar* el taller se fueron observando los cambios que se presentaron en este proceso, con la finalidad de recabar datos respecto a las actividades diseñadas y por tanto realizadas. Finalmente con los datos obtenidos es que se estructura el presente análisis de datos para evaluar la pertinencia del presente diseño instruccional.

Por tanto, se reitera que los resultados fueron obtenidos, de acuerdo a lo siguiente:

1. Al aplicarse un pretest a los participantes, en la primera sesión (Escala Likert sobre el conocimiento y uso del aprendizaje estratégico).

2. Al realizarse las 10 sesiones del taller (Ver carta descriptiva, Anexo 2).
 - 2.1 Con el llenado de un Registro de observación orientado a la evaluación del conocimiento y práctica del aprendizaje estratégico, mostrado por los asistentes del taller durante la implementación de cada una de las diez sesiones
 - 2.2. Al aplicarse un cuestionario para los participantes, en cada sesión, sobre el diseño instruccional del taller y sobre el desempeño de los coordinadores.
 - 2.3. Al llenarse los cuestionarios de autoevaluación sobre el diseño instruccional del taller, por parte de los coordinadores en cada sesión.
3. Con la aplicación de un posttest sobre el conocimiento y uso del aprendizaje estratégico, en la última sesión.
4. Al revisar y evaluar el taller por medio de lo registrado en los “Portafolios” de cada participante, en esta caso, los manuales respectivos.

De esta manera, se hizo una revisión de dichos instrumentos y, posteriormente, se efectuó el vaciado de la información correspondiente. Para esto se consideraron los dos aspectos que fueron sujetos a observación y estudio:

- 1) *El Diseño instruccional de un taller psicoeducativo.*
- 2) *Favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico.**

Por tanto, para obtener los datos que permitieran el análisis de datos, los instrumentos se agruparon según esta clasificación. Considerando lo anterior, el análisis del primer aspecto es el siguiente.

-Análisis de resultados sobre el *Diseño Instruccional del Taller*

Este aspecto, como se ha mencionado, parte, tanto de los *Cuestionarios de evaluación llenado por los participantes* como de aquellos de *Autoevaluación registrados por los coordinadores* los cuales permitieron obtener información que generase una *evaluación formativa* sobre los elementos del diseño instruccional durante la implementación. De esta manera, después del vaciado de datos, se obtuvo el promedio global de lo registrado para cada ítem y para cada sesión y así mismo, se hizo un análisis de frecuencias por medio del programa estadístico SPSS 11.0 y con el programa de Microsoft, Excel, esto se observa de manera más específica en la siguiente tabla (Número 7). A sí mismo, de estos datos se realizaron sus gráficas correspondientes para observar detalladamente tales frecuencias.

* Para una mejor comprensión de estos dos aspectos, ver su descripción en el Capítulo 4, correspondiente al Método.

Tabla 7. Promedio general, por sesiones, de los coordinadores y participantes de los datos del Cuestionario para Evaluar elementos del Diseño Instruccional del Taller

"Coordinadores" y Participantes																														
ítems	1"	1	2"	2	3"	3	4"	4	5"	5	6"	6	7"	7	8"	8a	8b"	8b	8c"	8c	8d"	8d	8e"	8e	9"	9	10"	10	11"	11
Sesión 1	4	4.4	4	4.4	3.5	4.1	4	4.4	4	4.1	4	4.6	4	4.3	4.5	4.5	3.5	4.2	4	4.3	4.5	4.8	4.5	4.5	3.5	3.9	4	4.4	4	4.6
Sesión 2	4	4.4	5	4.5	4	4.4	3	4.1	4	4.6	4	4.4	4.5	4.3	4	4.6	5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.7	4.5	4.5	3.5	4.4	4	4.5	4.5	4.6
Sesión 3	4.5	4.4	4	4.5	4.5	4.4	4	4.2	5	4.5	4.5	4.4	4.5	4.3	4.5	4.7	5	4.5	4	4.6	4.5	4.7	4	4.5	5	4.3	4.5	4.5	5	4.6
Sesión 4	4.5	4.6	5	4.7	3.5	4.5	3.5	4.2	5	4.7	4	4.5	3.5	4.6	4.5	4.5	4.5	4.6	4.5	4.5	4.5	4.9	5	4.5	3.5	4.6	4.5	4.6	4	4.6
Sesión 5	4	4.6	4.5	4.7	4	4.5	4.5	4.2	4.5	4.7	5	4.5	4.5	4.6	4	4.6	5	4.6	4.5	4.5	4.5	4.9	5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.6
Sesión 6	4	4.7	4	4.6	4	4.6	4	4.7	4	4.6	4.5	4.8	4.5	4.5	4	4.7	4.5	4.5	3.5	4.7	4.5	4.8	4.5	4.4	3.5	4.3	4.5	4.6	4	4.8
Sesión 7	4	4.6	4	4.6	4.5	4.6	3.5	4.6	4.5	4.4	3.5	4.6	4.5	4.6	4.5	4.8	4.5	4.7	4.5	4.6	4.5	4.5	4.5	4.6	3.5	4.6	5	4.6	4	4.8
Sesión 8	5	4.6	4.5	4.6	4.5	4.5	4.5	4.5	5	4.4	4	4.5	5	4.5	5	4.8	5	4.7	4.5	4.6	4	4.5	4	4.5	4	4.6	4	4.6	5	4.7
Sesión 9	4.5	4.7	4.5	4.8	4.5	4.7	3.5	4.6	4.5	4.6	5	4.7	5	4.7	4	4.6	4	4.6	5	4.8	4.5	4.7	5	4.7	4.5	4.5	3.5	4.6	4	4.8
Sesión 10	5	4.6	5	4.7	4.5	4.6	4.5	4.6	5	4.6	4.5	4.6	4	4.5	4.5	4.5	5	4.6	4	4.7	5	4.6	5	4.7	5	4.3	4.5	4.5	4.7	4.7

La anterior tabla se compone de una columna al lado izquierdo, en donde se especifica el número de sesiones de manera consecutiva; a su vez, horizontalmente se distribuye el número de ítems correspondiente, el cual se repite dos veces, ya que se registran los datos de lo obtenido por los coordinadores y por los participantes por cada reactivo. Para distinguir estos dos aspectos, el promedio de los coordinadores se marcó con un par de comillas (") en la columna respectiva del ítem.

Basándose en la tabla anterior de los promedios generales obtenidos por cada sesión y en las gráficas de los resultados mencionados, se obtuvo, a su vez, un promedio global de cada aspecto a evaluar sobre el Diseño instruccional del taller. Este último dato, así como la descripción de la información obtenida y su interpretación se presenta en el siguiente cuadro (Núm. 1).

Promedio global de las 10 sesiones por componentes

Cuadro 1. Análisis de resultados de los componentes del diseño instruccional, registrados en los cuestionarios para coordinadores y participantes del taller

Ítem	Componente del taller que se evaluó con el cuestionario	Coordinadores	Participantes	Descripción de promedios	Interpretación
				Para los coordinadores en 80% de las sesiones (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) los materiales fueron	Los <i>Materiales</i> empleados en el taller para los adolescentes fueron considerados con un

1	Materiales	4.3	4.5	<p>evaluados como Buenos (puntaje 4); mientras que en el restante 20%, (sesiones 3 y 4) fueron considerados como Excelentes (puntaje 5).</p> <p>Para los participantes este aspecto fue evaluado como Bueno y Excelente, en el 90% de las sesiones (1-5 y 7-10) mientras que el 10% restante (sesión 6) fue considerado en general, con 5 (Excelente).</p>	<p>puntaje mayor (4.5) a diferencia de los coordinadores (4.3), por tanto hubo una diferencia de .3, que muestra una mejor consideración a tal aspecto, por parte de los participantes del taller, de esta manera los materiales en general cumplieron satisfactoriamente su finalidad para apoyar las actividades y estrategias del taller, sin embargo en varios comentarios hechos por los participantes, se registro sobre todo la opinión favorable por el uso y conocimiento de los mapas mentales, por medio de rotafolios e ilustraciones en las sesiones donde se realizó tanto la práctica guiada como la práctica autónoma.</p>
2	Dinámica de inicio de sesión	4.5	4.6	<p>Los coordinadores consideraron a la dinámica inicial en el 70% de las sesiones (1, 3, 4, 5, 8, 9 y 10) como Buena, mientras que el restante 30% (sesiones 2, 6 y 7) como Excelente. Por otra parte, la dinámica final, en el 50% de las sesiones fue calificada como Buena (1, 2, 3, 9 y 10) y el otro 50% (4, 5, 6, 7 y 8) como Regular.</p>	<p>La <i>Dinámica inicial</i> se evaluó con una mejor apreciación por parte de los jóvenes (4.6) en contraste de los coordinadores (4.5), sin embargo la diferencia de tales consideraciones fue mínima, ya que fue sólo de .1 (punto uno).</p>
3	Dinámica de fin de sesión	4.2	4.4	<p>En este punto, los participantes a la dinámica inicial la calificaron en el 100% de las sesiones con un puntaje de entre 4 y 5 puntos (Bueno y Excelente), mientras que a la final en el 60% de las sesiones (1, 2, 3, 4, 8 y 7) fue considerada con 3 puntos (Regular) y el 40% restante (sesiones 5, 6, 9 y 10) con una variación de 4 y 5 puntos.</p>	<p>En cuanto a la <i>Dinámica final</i>, se presentó un contraste de .2 de aumento en lo evaluado, ya que de manera general, para los participantes se reflejó con un puntaje de 4.4 y para los coordinadores con un 4.2, es decir que tal aspecto se consideró mejor para los asistentes del taller.</p> <p>De acuerdo a lo anterior y a las observaciones y anotaciones también efectuadas se puede mencionar que la dinámica de inicio en cada sesión, al permitir,</p>

					<p>sobre todo, la integración de un grupo de jóvenes que no se conocían en su mayoría con anterioridad y, así mismo, al ser adecuadas para la edad y para el espacio en donde se realizaron, tuvieron una mejor apreciación en comparación con la final, ya que ésta, en algunas sesiones, no se realizó adecuadamente por las limitantes del tiempo debido a que cada joven o en su caso cuando se hicieron equipos, éstos acababan las actividades en un tiempo distinto, a pesar de lo planificado anteriormente para prever los lapsos adecuados en tales actividades, de esta manera al no poder efectuarse completamente, la apreciación de los jóvenes fue menor para esta dinámica, así mismo la apreciación de los coordinadores se basó en tales aspectos.</p>
4	Tiempo considerado para las actividades	3.9	4.2	<p>Este aspecto fue calificado por los coordinadores como Regular (puntaje de 3) para el 70% de las sesiones (1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10), en el 20% (sesiones 3 y 6) como Bueno (Puntaje 4) y sólo en el 10%, (sesión 5) como Excelente.</p> <p>De acuerdo a los adolescentes, en 8 sesiones hubo una variación de 3, 4 y 5 puntos, siendo en las 6 primeras sesiones el puntaje 3 (Regular), el más frecuente. De tal forma, se observó que los alumnos consideraron en 80% de las sesiones <i>el tiempo para la realización de las actividades</i> con una variación de Regular a Excelente, (sesiones 1-6, 8 y 10) mientras que el restante 20% (sesión 7 y 9) fue calificado entre Bueno y Excelente.</p>	<p>Este componente del taller es un aspecto en donde hubo una importante diferencia en los puntajes, que fue de 1.2 (la mayor deferencia presentada entre los demás componentes del taller) ya que se evaluó con una calificación menor por parte de los coordinadores, esto es con un 3.9, a diferencia de los adolescentes, que su opinión se reflejó con un 4.2, por tanto, tal componente para los coordinadores fue considerado con una apreciación menor a diferencia de los participantes, pues en el 70% de las sesiones para los coordinadores, el tiempo fue calificado con el criterio de Regular.</p> <p>En este aspecto se observó</p>

					también que, a pesar de tenerse ya una carta descriptiva que permitía el guiarse en las actividades que se habían planeado con anterioridad junto con sus tiempos respectivos, las capacidades de cada joven o grupo de estos, para realizar y terminar varias acciones del taller, intervinieron de tal manera que, como se notó en las evaluaciones, el tiempo fue un aspecto que generó algunas dificultades en la implementación.
5	Temas vistos en las sesiones	4.6	4.6	<p>Para este punto se consideró por parte de los instructores que en el 60% de las sesiones (1, 3, 4, 5, 6 y 10) los temas expuestos y explicados fueron Buenos, mientras que en el 40% restante (sesiones 2, 7, 8 y 9) se calificaron con 5 puntos, es decir, como Excelentes.</p> <p>En las 10 sesiones, este subcomponente del cuestionario, fue considerado por los participantes con una oscilación de 4 y 5 puntos, por tanto, en el 100% de las sesiones lo temas que se vieron en el taller se calificaron como Buenos y Excelentes.</p>	Los <i>Temas vistos</i> son uno de los componentes del taller en donde las opiniones en general fueron igualitarias, tanto para los alumnos participantes como para los coordinadores, ya que ambos, los consideraron con un puntaje de 4.6, esto indica que los tres temas generales que se consideraron: <i>La planeación y el establecimiento de metas; La toma de decisiones y el monitoreo cognitivo</i> ; así como las respectivas estrategias para su aplicación fueron consideradas tanto Buenas como Excelentes.
6	Actividades efectuadas	4.3	4.4	<p>Este aspecto fue evaluado por los coordinadores con un puntaje de 4 (Bueno), en el 60% de las sesiones (3, 4, 5, 6, 7 y 8) y en el restante 40% de ellas (1, 2, 9 y 10) se calificaron las actividades con 5 (Excelentes).</p> <p>En el 90% de las sesiones, (1-5 y 7-10) las actividades realizadas, fueron consideradas por los</p>	En este punto se observó una mínima diferencia de .1 para ambas partes, por tanto las opiniones sobre este punto no fueron muy contrastantes, pues para los adolescentes se reflejó con un puntaje de 4.4 y para los coordinadores con uno de 4.3, así mismo, cotejando las observaciones cualitativas también efectuadas con lo

				asistentes al taller, tanto Buenas como Excelentes, mientras que sólo en un 10%, sesión 6, se calificaron en su mayoría como Excelentes.	mencionado anteriormente, esto expresa que las actividades al ser evaluadas con puntajes favorables, permitieron tanto que los temas vistos fueron entendidos de una manera más favorable, así como propiciaron un ambiente positivo para la realización de las acciones diseñadas.
7	Aplicaciones prácticas de los temas	4.4	4.4	<p>En el 70% de las sesiones, (1, 3, 4, 5, 7, 8 y 9) fueron consideradas como Buenas por los coordinadores (puntaje 4), mientras que el 30% restante (2, 6 y 9) fueron calificadas con 5 (Excelentes).</p> <p>Durante 9 sesiones, de acuerdo con los adolescentes en este componente hubo una variación entre los 4 y 5 puntos, mientras que sólo en la sesión 7, predominó el puntaje con 3. Por tanto, las <i>actividades practicas</i>, en el 90% de las sesiones (1-6 y 8-10) fueron consideradas con un escala variante en entre Buenas y Excelentes, mientras que sólo el 10% fueron consideradas como Regulares.</p>	<p>Las <i>Aplicaciones prácticas</i> fueron otro de los aspectos que se evaluaron con criterios similares por ambas partes, esto es, que para los jóvenes y coordinadores correspondió un puntaje global de 4.4, de esta forma las opiniones fueron similares, es decir fueron un tanto más que <i>Buenas</i>, sin embargo, como se notó en la descripción, la sesión 7 obtuvo un criterio de Regular, lo cual se cotejó con las observaciones hechas y se vincula a que esta sesión fue la primera de práctica autónoma, en donde los jóvenes por sí mismos, con un mínimo apoyo de los coordinadotes aplicaron los elementos y acciones de aprendizaje estratégico vistos en sesiones anteriores, por tanto, en esta sesión, en específico, se mostró cierta resistencia para actuar de manera independiente en las actividades establecidas, lo cual contrastó con la sesión 8, la otra de práctica autónoma, pues en ésta, una vez comprendida la dinámica de trabajar por sí mismos, se consideró de una manera más favorable.</p>

8a	Explicaciones dadas por parte de los coordinadores	4.4	4.6	<p>De acuerdo a los instructores se obtuvo una puntuación que osciló entre 4 y 5, de lo cual se observó un 60% de las sesiones consideradas como con explicaciones Buenas (sesiones 1, 3, 4, 7, 8 y 9) y un 40 % con explicaciones Excelentes (sesiones 2, 5, 6 y 10)</p> <p>Se observó que sólo en las sesiones 1 y 6 los puntajes fueron en su mayoría de 5 puntos, pero en el resto de las sesiones se dio una variación constante entre los 4 y 5 puntos. Por tanto, para los alumnos en el 80% de las sesiones <i>las explicaciones</i> que dieron los coordinadores fueron entre Buenas y Excelentes y en el 20% restante, fueron consideradas en su mayoría como Excelentes.</p>	<p>En este punto hubo una diferencia de .2 de acuerdo a lo evaluado por los coordinadores (4.4), en comparación de registrado por los adolescentes (puntaje de 4.6), de esta forma, tales explicaciones dadas en las sesiones se consideraron con una mejor opinión por parte de los asistentes</p> <p>Así mismo, en este aspecto es importante el mencionar el vinculo con las estrategias consideradas, en especifico con el uso y conocimiento de mapas mentales, ya que cada una de las explicaciones que se efectuaron en la implementación se realizaron con el apoyo de tales mapas, lo cual permitió que fuesen breves, prácticas y amenas, por tanto al ser favorables las explicaciones permitieron una comprensión más eficiente de los contenidos y de las actividades a efectuar.</p>
8b	Disposición de los coordinadores para trabajar	4.8	4.5	<p>La puntuación mayoritaria registrada por los instructores, en este aspecto, fue de 5 y la minoritaria de 4, lo que denota un 80% de las sesiones (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 y 10) con consideración Excelente y un 20% como Buena (sesiones 5 y 7).</p> <p>De acuerdo a los participantes, a su vez, se dio una oscilación entre los 4 y 5 puntos en las diez sesiones. De esta manera, en el 100% de las sesiones, la <i>disposición de los coordinadores</i> fue considera entre Buena y Excelente.</p>	<p>En este componente hubo una contraste de .3 en lo registrado, sin embargo, la diferencia que se presentó, partió de los coordinadores quienes registraron un mayor puntaje (4.8 cercano al 5, con criterio de Excelente) a diferencia de los jóvenes quienes calificaron de manera general este punto con un 4.5, de esta manera, tal diferencia denota que para los asistentes la disposición de los monitores fue en cierta medida menor a lo considerado por éstos mismos. Es relevante que tal componente se considerara de una manera positiva puesto que</p>

					la disposición que presentaron los coordinadores permitió una cooperación y participación favorable de los asistentes a lo largo del taller.
8c	Conocimiento del tema por parte de los coordinadores	4.3	4.5	<p>En este punto, de acuerdo a los instructores se presentó una mayor cantidad del puntaje 4 y en menor medida el 5, lo cual correspondió a un 80 % (sesiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) consideradas con un Buen conocimiento del tema y sólo el 20% de las mismas (sesiones 9 y 10) con un criterio de Excelencia.</p> <p>Por parte de los asistentes, sólo para dos sesiones, fueron en su mayoría de 5 puntos; mientras que para las 8 sesiones restantes, se dio una variación de 4 y 5 puntos. De acuerdo a lo anterior, el <i>conocimiento del tema</i>, en un 80% (sesiones 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10) se consideró como Bueno y Excelente, mientras que en un 20% (sesión 6 y 2) fue, en su mayoría, calificado como Excelente.</p>	<p>En este componente del diseño se notó un diferencia de 0.2, puesto que para los jóvenes se evaluó con un puntaje de 4.5 y para los instructores fue de un 4.3. De esta forma, dicho componente se consideró mejor por parte de los participantes a las sesiones, a su vez, tales evaluaciones positivas son considerables puesto que se vinculan con otros aspectos de la implementación, esto es: con las explicaciones, las actividades y sobre todo, con las acciones de práctica guiada y autónoma.</p>
8d	Trato hacia el grupo por parte de los coordinadores	4.5	4.7	<p>En este subcomponente, los datos registrados por los instructores mostraron una cantidad similar para el puntaje 4 y 5, lo que expresa que, en general, un 50% de las sesiones (4, 5 6, 7 y 8), se consideraron con un Buen trato hacia el grupo y el otro 50% con el criterio de Excelente. (1, 2, 3, 9 y 10)</p> <p>Los puntajes por parte de los asistentes al taller indican que sólo en 3 sesiones (1, 5 y 10) hubo una</p>	<p>Por parte de este elemento, se presentó una diferencia de .3 en lo evaluado, esto parte de que, para los asistentes fue con un puntaje de 4.7, mientras que para los coordinadores fue de un 4.5, de tales calificaciones, entonces, los jóvenes consideraron con una opinión más favorable el trato que recibieron de los aplicadores del taller.</p> <p>Este punto se complementa con las observaciones registradas de</p>

				<p>mayoría de 5 puntos; y en las restantes 7 sesiones (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 y 10) se presentó una oscilación entre 4 y 5 puntos. De esta manera, se observó que en el 30% de las sesiones, para los alumnos el trato hacia ellos fue en su mayoría Excelente; y en el 70% fue percibido con una oscilación entre Bueno y Excelente.</p>	<p>manera cualitativa, pues fue notorio que los jóvenes respondieron favorablemente para participar en las actividades específicas de las sesiones, partiendo de la manera cordial en que se les dieron las explicaciones y apoyos en las prácticas correspondientes, aspecto que varios jóvenes agradecieron de manera explícita al finalizar varias sesiones.</p>
8e	Aclaración de dudas de los coordinadores	4.6	4.5	<p>Se consideró partiendo de lo registrado por los coordinadores, una cantidad de puntaje igual, tanto para el criterio de 5 como para el de 4, lo que manifiesta un 50% de las sesiones calificadas (1, 2, 3, 5 y 6) con una Buena aclaración de dudas y el otro 50% (1, 4, 7, 9 y 10) con el criterio de Excelente.</p> <p>En este último subcomponente del ítem 8, los puntajes derivados de los participantes denotaron que, en las 10 sesiones hubo una oscilación entre los 4 y 5 puntos. Por tanto, en este subcomponente, para los jóvenes, éstas fueron el en 100% de las sesiones entre Buenas y Excelentes</p>	<p>En este componente del taller se presentó un contraste de 0.1, esto es, que para los coordinadores se evaluó con un puntaje de 4.5, mientras que para los participantes fue con un 4.6, por tanto, aunque tal punto fue considerado como mejor por los jóvenes, tal diferencia fue mínima.</p> <p>Así mismo, estos puntajes favorables se asocian considerablemente con la disposición de los coordinadores hacia los jóvenes, puesto que al sentirse en confianza y apoyados éstos mismos no dudaron en plantear sus dudas y, a su vez, fueron aclaradas de la manera más satisfactoria y si era el caso, nuevamente con el uso de mapas mentales.</p>
9	Participación del grupo	4.3	4.4	<p>En la sesión 1, para los instructores este aspecto se evaluó como Regular (3 puntos) que corresponde al 10%; mientras que de la sesión 2 a la 8 (70%) se consideró la participación como Buena (puntaje 4); y las dos últimas sesiones (20%) se registraron con el criterio de</p>	<p>De este elemento, fundamental para la dinámica en general del taller, derivó una mínima diferencia entre los puntajes, de.1, que derivó de un 4.3 por parte de los coordinadores y de un 4.4 por los adolescentes, de esta forma aunque mínima en contraste fue más positiva la</p>

				<p>Excelente.</p> <p>Se registró por parte de los adolescentes que en las 6 primeras sesiones hubo una variación, principalmente, de puntajes 3 y 4, esto es que, en el 60% de éstas, la participación del grupo fue entre Regular y Buena. En la séptima sesión, (10%) se llegaron a registrar puntajes de 2, 3 y 4, por tanto, en esta sesión se calificó la participación desde Mala hasta Buena. Finalmente, en las últimas 3 sesiones (30%) hubo un aumento en la consideración, pues se dieron puntajes variantes de 4 y 5 puntos, esto es, que al final del taller se percibió una participación tanto Buena como Excelente.</p>	<p>evaluación que hicieron los jóvenes sobre su propia participación en las actividades del taller.</p> <p>Así mismo, de acuerdo las observaciones hechas y la descripción ya mencionada, fue notorio que la participación del grupo fue más favorable a medida que fue avanzando el taller en sus sesiones, de tal manera que al llegar a las actividades de práctica autónoma y de evaluación tal aspecto mejoró y de esta manera fue más favorable el desempeño efectuado y observado en los participantes en dichas sesiones finales.</p>
10	Estructura de los cuestionarios	4	4.5	<p>Se consideró por parte de los coordinadores que este aspecto fue Bueno en el 80% de las sesiones (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 10) mientras que en el restante 20% (sesiones 5 y 9) fue calificado como Excelente.</p> <p>En el 100% de las sesiones hubo una oscilación de 4 y 5 puntos, de acuerdo a los participantes, de esta manera se consideró que la estructura del cuestionario fue tanto Buena como Excelente (4 y 5 puntos).</p>	<p>En cuanto a este componente vinculado también a los materiales utilizados, en este caso específicos para evaluar las sesiones del taller y el aprendizaje estratégico, se presentó una considerable diferencia, de 0.5 (punto cinco), en las evaluaciones, ya que en los jóvenes el puntaje fue de 4.5, mientras que para los coordinadores fue de 4, de esta forma, para estos últimos, tal componente fue solamente <i>Bueno</i>, pero para los jóvenes estuvo entre tal criterio y el de <i>Excelente</i>.</p> <p>Tales calificativos favorables denotan una pertinente estructura de los instrumentos que los participantes llenaron, ya fuese por sesiones o al inicio y final del taller, de tal manera que al ser positivo tal aspecto permitió</p>

					una mejor comprensión de lo que tenían que contestar en cada caso y, a su vez, que los datos obtenidos fuesen lo más válidos posibles.
11	Contenidos y estructura del manual	4.3	4.6	<p>Al evaluarse este aspecto del manual otorgado a los alumnos, se consideraron por parte de los instructores como Buenas las correspondientes al 80% de las sesiones (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 y 10) y para el otro 20% como Regulares (5 y 8).</p> <p>Respecto a este componente hubo una variación de los puntajes 4 y 5 especificados por los asistentes del taller, de esta manera, se consideró que los contenidos y estructura del manual para las 10 sesiones fueron, tanto Buenas como Excelentes.</p>	<p>En este último componente del cuestionario para evaluar el diseño del taller, se mostró una diferencia cuantitativa de 0.3, partiendo de un puntaje de 4.6 por parte de los asistentes y de un 4.3 de los coordinadores, de tal diferencia se observa que se consideró mejor tal estructura por parte de los jóvenes.</p> <p>De tales datos y por lo observado en los registros que los participantes hicieron en el manual, se denota una pertinente estructura de éste, lo cual favoreció no sólo el que usara como una guía, sino también como instrumento de autoevaluación, en que en tanto que fungió como método de portafolios en donde se registraron las actividades efectuadas en las sesiones, de manera grupal e individual, así como las reflexiones pertinentes para cada sesión.</p>
	Promedio general	4.3	4.4	Finalmente, en el puntaje final de los componentes del taller se presentó una diferencia de 0.3 (punto 3) ya que para los participantes del taller fue de 4.3 y de 4.6 para los coordinadores, por tanto, en promedio, tales aspectos fueron evaluados cuantitativamente mejor por los asistentes, tales contrastes y diferencias ya se explicaron anteriormente.	

-Análisis de resultados de lo registrado para favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de Aprendizaje Estratégico

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

El análisis de lo obtenido con este instrumento partió del cuadro explicativo (Núm. 2) que se presenta en la siguiente página, el cual se llenó con el vaciado de la información correspondiente. Para esto, se desglosaron los datos de acuerdo con el tipo de conocimiento mostrado (Declarativo, Procedimental o Actitudinal), y a su vez, en las diferentes etapas de cada sesión del taller (Inicio de sesión con sus dinámicas; Actividades de práctica y Cierre de sesión, *Feed Back*). De esta forma, este instrumento permitió una *evaluación formativa* (a lo largo de la implementación) de los elementos del aprendizaje estratégico al manifestarse de acuerdo a los tres conocimientos mencionados.

Cabe aclarar que, en algunas etapas ya referidas y por su misma estructura, no se registró cierto tipo de conocimiento, por ejemplo: en la Sesión 1, en la sección de Práctica, no hubo ninguna observación de algún tipo de conocimiento para ésta, pues en este momento del taller, sólo se efectuaba la presentación de los coordinadores, para lograr el llamado “rompimiento de hielo” con el grupo participante.

Así mismo, los elementos a observarse, en este caso, los tres tipos de conocimientos, se evaluaron a partir de una escala de 4 puntos:

4= Presente	3= Medianamente Presente	2= Muy poco Presente	1= Ausente
-------------	--------------------------	----------------------	------------

Tal escala se puntó, según su gradación, de acuerdo con lo especificado en el instrumento para cada subactividad (Ver Anexo 6). Por tanto, si en algún área de la tabla, no aparece el indicador de 1= ausente, esto quiere decir que en ese momento, no correspondía evaluar cierto conocimiento.

En el cuadro anterior (núm. 2) se especifican los datos obtenidos con el registro de observación, de tal forma para poder comprenderse, en la parte superior como ya se mencionó se muestran los cuatro criterios a considerarse para evaluar cada punto, así mismo, horizontalmente, en las tres filas siguientes se especifican los intervalos de las respectivas sesiones en donde se efectuó el registro, esto es: *al inicio, durante las prácticas de los temas o al final y cierre* de éstas. La siguiente fila contiene los tres tipos de conocimientos a evaluarse en cada etapa, de cada sesión: *Declarativo* (en color rojo), *procedimental* (en color azul) y *actitudinal* (en color verde). En las dos últimas filas se especifica el número de sesión, así como el tema visto y, finalmente, se observan las fechas en que se implementó el taller, correspondientes al año 2010. De tal forma, considerando lo anterior, el registro se hizo por columnas, es decir, por sesiones marcando con los colores respectivos los datos obtenidos y siguiendo la escala ya mencionada, por ejemplo: en la sesión 1, en la etapa de inicio, se registró un conocimiento declarativo medianamente presente, en los participantes; el procedimental no se observó, pues era la presentación de los coordinadores y del taller, por tanto, no había acciones a realizar basadas en conocimientos o tareas aclaradas previamente; pero en este caso, el actitudinal se evaluó como muy poco presente, debido a que los jóvenes a pesar de pertenecer a una misma escuela, en general, no se conocían en ese grupo que asistió al taller.

Aclarada la estructura del cuadro anterior y basándose en lo ahí registrado, es que se obtuvo lo siguiente:

Conocimiento declarativo

- Inicio de sesiones y sus respectivas dinámicas:

En este aspecto, se observó que, en la primera sesión, el desempeño correspondió al 75% de la participación declarativa (Medianamente presente). Posteriormente, durante las sesiones 2 a la 5, tal participación mejoró al 100% (Presente). En la sesión 6, se registró una disminución en cuanto a tal conocimiento, pero desde la sesión 7, hasta la última (la número 10), el nivel de este tipo de conocimiento volvió a subir considerablemente. Por tanto, en la segunda y quinta sesión se mostró un 100% (Presente) en la tercera y sexta un 50% (Muy poco presente) y en la cuarta un 75% (Medianamente presente). Por ejemplo:

- Práctica:

Como ya se mencionó, debido a la estructura del taller, la sesión 1 no presentó actividades desde las cuales el conocimiento declarativo pudiese ser observado. Sin embargo, a partir de la 2 sesión, en este aspecto, se notó un desempeño variante, puesto que, en la sesión 2 y la 5 se mostró un alto índice, 100% (presente, puntaje 4); en la 3 y 6 un 50% (Muy poco presente); en la 4 un 75% (Medianamente presente) y no fue sino hasta la 7 sesión (práctica autónoma), en donde se mantiene constante al 100% (Presente). Por ejemplo: en la sesión 6, ya mencionada, correspondiente a la *Práctica guiada*, en la etapa de *aplicación práctica de los temas vistos*, hubo una disminución de tal conocimiento (puntaje 2: muy poco

presente), se cotejó esto con las observaciones hechas en el mismo instrumento y se determinó que esta disminución se asoció a que, en tal sesión, los participantes comenzaban a aplicar en actividades, específicamente lo ya visto en sesiones pasadas, es decir, tanto conceptos como procedimientos de aprendizaje estratégico, pero con la guía de los coordinadores, sin embargo, en el momento de expresar y relacionar conceptos en las actividades guiadas, se notaron dudas en su entendimiento y por tanto, en su manifestación en las acciones planteadas, tanto individuales como en grupo, por lo cual tuvieron que recurrir a sus anotaciones y a lo expuesto en su manual sobre tales aspectos. Lo cual cambió en las siguientes sesiones, sobre todo, en las de práctica autónoma y de evaluación, en donde fue muy poco observable el que requirieran el manual, ya que evidenciaron una mejor clarificación de varios conceptos al ser expresados por medio de sus propias palabras.

- Cierres- Feed Back:

En esta etapa, el conocimiento declarativo mostrado por los participantes fue constante para las diez sesiones (100%) con una escala de 4 puntos (Presente).

Conocimiento procedimental

- Inicio de sesiones y sus respectivas dinámicas:

Nuevamente, por la estructura del taller, durante esta fase no se evaluó tal conocimiento.

- Práctica:

En la primera sesión y en la última, este conocimiento se mostró ausente (puntaje 1), debido a que no era esperado por la estructura de estas etapas. En las sesiones 2 a la 6, se presentó la siguiente variación: en la 2, 4 y 6 un 75% (medianamente presente); en la 3 un 100% (presente); y en la 5 un 50% (Muy poco presente). Por otra parte, de las sesiones 7 a la 9 se mantuvo constante al 100% (Presente). Este último dato, sobre el aumento de la presencia de tal conocimiento, aunado a lo registrado de manera cualitativa en este instrumento, permite considerar que fue relevante este aumento, puesto que las sesiones 7 y 8 eran en donde se aplicaba de manera autónoma lo declarativo y lo practicado en las sesiones anteriores y en la 9, por su parte, se autoevaluaba lo aprendido y reflexionado durante el taller, por tanto, estos datos muestran que los jóvenes tendieron a mejorar en las acciones realizadas y previamente diseñadas, a diferencia de las anteriores en donde hubo una fluctuación en los datos, debido a que la aplicación de procedimientos era menor o en su caso era guiada.

- Cierres- Feed Back:

Durante las 3 primeras sesiones, se registró un nivel muy bajo del conocimiento procedimental, con un puntaje de 25% (Ausente) En las sesiones 4, 5 y 6, el grupo aumentó en tal conocimiento, con un acrecentamiento hasta el 100%. Sin embargo, en la sesión 7 (de práctica autónoma) el grupo volvió a bajar al 25% (Ausente) Y en las tres últimas sesiones, de la 8 a la 10, se volvió a mejorar el desempeño con un 100% (Presente).

Conocimiento actitudinal

- Inicio de sesiones y sus respectivas dinámicas:

En esta etapa se mostró un aumento gradual de este conocimiento, en la sesión 1 fue de 50% (Muy poco presente); en la segunda y tercera fue de un 75% (Medianamente presente) y de la sesión 4, hasta la 10, se mantuvo un puntaje alto y constante de 100%, esto es: Presente. Este dato anterior es relevante, puesto que la actitud favorable de los jóvenes para participar, especialmente en las dinámicas de inicio de las sesiones era importante, pues determinaba, en gran manera, que se generara un ambiente propicio para las demás actividades diseñadas y enfocadas, tanto en lo declarativo como en lo procedimental. A su vez, el que se manifestara una gradual y favorable actitud de participación era imprescindible a medida que avanzaba la implementación del taller, puesto que las acciones planificadas, gradualmente, exigían mayor participación, así mismo, de acuerdo a lo anterior, se puede considerar que las dinámicas de grupo determinadas y aplicadas fueron adecuadas en esta etapa.

- Práctica:

El conocimiento actitudinal para esta etapa de práctica, se registró una variación en sus puntajes: en la sesión 2 y 3 fue de un 75% (Medianamente presente), lo cual correspondió a la etapa de integración del grupo; en la 4 y 5 fue de 100% (Presente), esto se debió a que la integración fue mayor y la interacción con los coordinadores mejoró; en la 6 fue de un 50% (Muy poco presente), esta disminución se debió a que comenzaron a formarse pequeños grupos, los cuales empezaron a generar cierta desunión en el grupo en general, este aspecto se resolvió disolviendo tales agrupaciones en las últimas sesiones; por lo anterior en las 4 últimas sesiones, de la 7 a al 10, el aumento fue alto y constante, con un 100% (Presente) en cada una de ellas. Cabe hacer mención que, en esta etapa de práctica, era en donde los jóvenes asistentes tenían que colaborar más entre ellos, con una intervención mínima de los coordinadores para la realización de las actividades planteadas en el manual.

- Cierres- Feed Back:

En esta etapa final, el conocimiento actitudinal, se mostró con una variación irregular en los puntajes, esto es: en la sesión 1, 2 y 5 fue de un 50% (Muy poco presente); en la 3 6 y 9 fue

de un 75% (Medianamente presente) y en el resto, sesiones 4, 7, 8 y 10 fue de un 100% (Presente).

Explicados los resultados obtenidos por medio del Registro de observación, se muestra a continuación el análisis del siguiente instrumento, la Escala *Likert sobre el Conocimiento y uso del Aprendizaje Estratégico para adolescentes de tercero de secundaria*.

ESCALA LIKERT

Este instrumento, como ya se ha establecido, se aplicó como pretest y postest con el fin de poder evaluar las actitudes de los participantes hacia el aprendizaje estratégico, para obtener datos desde una perspectiva *inicial* y *sumativa* (al principió y al final de la implementación) con el objetivo de cotejar estos datos con los demás generados, para evaluar la pertinencia de los contenidos y las acciones instruccionales diseñadas y realizadas en el taller.

Así mismo, es importante reiterar que en la sesión 1 hubo una mayor cantidad de asistentes, un total de 37, sin embargo los constantes en las demás sesiones fueron 30 y para la última sesión esta cantidad se mantuvo, por tanto, la aplicación de este instrumento se hizo con una muestra de 30 sujetos para el pre y postest.

Para esto, para cuantificar las respuestas del instrumento, se estableció un valor previo para cada una de las cinco opciones de respuesta según su grado, ya fuese favorable o desfavorable, esto es:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Valores para los Ítems <i>favorables</i>	5	4	3	2	1
Valores para los Ítems <i>desfavorables</i>	1	2	3	4	5

Lo mostrado anteriormente quiere decir que en los ítems *favorables*, 5 es el valor máximo y corresponde a: Totalmente de acuerdo; 4= De acuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2= En desacuerdo y 1= Totalmente en desacuerdo; y, viceversa, en el caso de los *desfavorables*, el valor máximo de 5, corresponde a Totalmente en desacuerdo y así sucesivamente en los demás criterios, hasta llegar a Totalmente de acuerdo que, en este caso, tiene un puntaje de 1.

De esta forma, se hizo un análisis de frecuencias por ítem comparando el pre y postest; utilizando para esta obtención de datos el programa estadístico SPSS versión 11.0, así como

el programa EXCEL de Microsoft. A su vez, tales frecuencias de los ítems se agruparon para el análisis a partir de los 3 respectivos indicadores que compusieron la escala, esto es: 1) *Planeación y establecimiento de metas*, 2) *toma de decisiones* y 3) *evaluación y monitoreo cognitivo*. A continuación se detalla el análisis:

Planeación y establecimiento de metas												
Núm. Ítem y grado	Reactivo	Porcentaje Pretest					Porcentaje Postest					Interpretación
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
1 (+)	<i>Es necesario un lugar que me ayude a tener concentración para estudiar o hacer las tareas escolares</i>	33.3	30.0	23.3	10.0	3.3	43.3	40.0	13.3	0	3.3	De acuerdo a los datos obtenidos, lo más relevante fue el aumento en 10% de la actitud favorable de los estudiantes hacia un lugar adecuado para el estudio, siendo que en el pretest, la opción 5, <i>Totalmente de acuerdo</i> , obtuvo el 33% en tanto que en el postest, en esta misma opción, se presentó un 43.3.
4 (-)	<i>A pesar de que son pocas las materias que me interesan, tengo que aprobarlas todas.</i>	13.3	13.3	16.7	26.7	30.0	6.7	25.7	23.3	17.7	26.7	Los datos obtenidos en pre y pos test, muestran como puntuación más alta la opción 5. <i>Totalmente en desacuerdo</i> , con el 30 % de la totalidad, en tanto que el postest, esta misma opción, mostró una disminución del 3.3% siendo la 2. <i>De acuerdo</i> , la opción más alta con el 26.7% del total. Es significativo entonces, que los estudiantes muestren menor disposición o interés por un aprendizaje significativo que por una calificación numérica.

5 (-)	A pesar de que en un lugar haya distractor-es como radio o televisión, se puede estudiar adecuadamente	1 13.3	2 20.0	3 23.3	4 20.0	5 23.3	1 20.0	2 26.7	3 36.7	4 6.7	5 10.0	Las opciones 5. <i>Totalmente en desacuerdo</i> y la 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , en el pretest, mostraron la misma puntuación, siendo ésta de 23.3% por cada una, en tanto que el postest, la opción con la puntuación mas alta (36.7%) fue la 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> . Mostrando así un aumento a la opción nula, siendo entonces, que los adolescentes no consideran como indispensable un espacio tranquilo para el estudio.
6 (-)	Para mí, hacer resúmenes es una pérdida de tiempo	1 6.7	2 3.3	3 20.0	4 26.7	5 43.3	1 3.3	2 10.0	3 23.3	4 33.3	5 30.0	En el pretest, se muestra como la mejor opción para los estudiantes la 5, <i>Totalmente en desacuerdo</i> , con el 43.3% del total, en tanto que en el postest, la puntuación más alta la tiene la opción 4. <i>En desacuerdo</i> (33.3%) siendo seguida por la opción 5. <i>Totalmente en desacuerdo</i> (30%). De esta forma, es considerable la permanencia de la actitud de los estudiantes para no considerar como una perdida de tiempo el hacer resúmenes como apoyo para las tareas.
9(+)	Es mejor repasar mis notas un día antes de una exposición o examen porque así, retengo mejor la información.	5 50.0	4 30.0	3 10.0	2 6.7	1 3.3	5 26.7	4 43.3	3 20.0	2 6.7	1 3.3	Este ítem mostró datos importantes en la disminución del porcentaje en el pre y pos test; en el primero, la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , obtuvo el mayor porcentaje con el 50% del total, en tanto que en el postest, este disminuyó, siendo la opción más elegida, <i>De acuerdo</i> , con el 43.3%; de esta forma, la actitud de los estudiantes, si bien muestra una tendencia a permanecer con ese estilo de aprendizaje, es significativo que dejen de sentirse <i>Totalmente de acuerdo</i> con esa opción.

11 (+)	<i>Hacer una planificación semanal de mis actividades escolares me genera pérdida de tiempo.</i>																			Lo más relevante es que, en tanto en el pre, como en el postest, se mantiene la indiferencia de los estudiantes, con porcentajes del 26.7 % y 50% respectivamente, para considerar la planeación semanal de actividades como un aspecto que reditúa en el aprovechamiento del tiempo.
12 (+)	<i>Es mejor distribuir mis trabajos y estudios, mes a mes, en lugar de dejarlos para el último momento</i>																			Lo más contrastante es que, tanto en el pretest como en el postest, los estudiantes mostraron una actitud favorable, mientras que el pretest muestra un porcentaje favorable a la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , con el 43.3%, el postest muestra un porcentaje favorable a la opción 4. <i>De acuerdo</i> , con el 46.7%. tedioso
13 (-)	<i>Es monótono el plantear objetivos para cada una de las materias, buscando mejorar mi aprendizaje.</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5									Lo más importante es que, tanto en el pretest como en el postest, el porcentaje más alto se mantuvo en la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> . Por tanto se mantuvo una opinión neutra en considerar el planteamiento de objetivos para cada asignatura.
16 (+)	<i>Antes de realizar un trabajo escrito, es mejor hacer un esquema o guión de los puntos a tratar.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1									Este ítem mostró como datos relevantes que, durante el pretest y postest, la opción 4. <i>De acuerdo</i> , fue la que obtuvo el puntaje más alto (40% y 43.3% respectivamente), siendo evidente la actitud positiva de los estudiantes hacia esta actividad estratégica.

17 (-)	<i>Es tedioso hacer un plan de trabajo, con al menos una semana de anticipación, cuando va a haber una evaluación.</i>	1 10.0	2 16.7	3 16.7	4 33.3	5 23.3	1 6.7	2 3.7	3 40.0	4 13.3	5 3.3	Lo más relevante es que durante el pretest, la opción con un porcentaje más alto de respuestas elegidas, fue la 4. <i>En desacuerdo</i> , con el 33.3% del total; en tanto que en el postest, la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , resultó obtener el porcentaje más alto con el 40% del total, lo cual reveló un cambio notorio en una actitud indiferente por parte de los estudiantes a realizar un plan de trabajo previo de las actividades académicas.
20 (+)	<i>Es necesario que, al inicio del bimestre, me proponga metas de aprendizaje e que me ayuden a mejorar mis calificaciones finales.</i>	5 50.0	4 33.3	3 6.7	2 10.0	1 0	5 23.3	4 50.0	3 16.7	2 6.7	1 3.3	Este ítem mostró como datos más relevantes, que el pretest, la opción 5 obtuvo el porcentaje más alto (50%) en tanto que esta misma opción, en el postest, disminuyó, siendo la opción 4, la que obtuvo un mayor porcentaje del total de las opciones (50%), lo que mostró que en los estudiantes, aún observándose una actitud positiva hacia esta actividad, no es totalmente aceptada.
22 (+)	<i>Es importante ser organizado cuando se tiene que repasar para un examen.</i>	36.7	50.0	10.0	0	3.3	43.3	43.3	13.3	0	0	Aquí se mostraron datos relevantes en el pretest, siendo la opción 4 la que obtuvo el porcentaje más alto con el 50% del total de respuestas, en tanto que el postest mostró porcentajes iguales en las opciones 4 y 5, con el 43.3 % cada una, lo que muestra que la actitud favorable de los estudiantes permanece en cuanto ser organizado para la preparación de un examen.

25 (-)	<i>Es necesario organizar mis estudios de acuerdo a la calificación que quiero obtener en cada materia</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Este ítem mostró permanencia en cuanto a la opción elegida, tanto en el pre como en el postest, siendo el puntaje para ambos de 40% en la opción 2. <i>De acuerdo</i> , con esto, se mantiene un puntaje regular en los estudiantes hacia una actitud favorable en cuanto a la organización de sus estudios basados en la calificación que desean.
		30.0	40.0	20.0	6.7	3.3	20.0	40.0	23.3	10.0	17	
30 (-)	<i>Plantear una adecuada distribución del tiempo, durante el día, me impide el poder realizar mis tareas escolares.</i>	23.3	20.0	16.7	23.3	16.7	3.3	20.0	36.7	26.7	13.3	En este ítem se notó mediante los datos obtenidos que en el pretest, el porcentaje más alto lo obtuvieron las opciones 1. <i>Totalmente de acuerdo</i> y 4. <i>En desacuerdo</i> , mostrando una división de opiniones entre los estudiantes; en tanto que el postest, el porcentaje más alto lo obtuvo la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , lo que reveló la indiferencia de los estudiantes ante este aspecto.
33 (+)	<i>Antes de realizar una tarea escolar, es importante tener presente, qué es lo que necesito aprender.</i>	30.0	36.7	30.0	3.3	0	30.0	36.7	20.0	6.7	6.7	Este ítem mostró como datos significativos, que tanto en el pretest como el postest la opción con el porcentaje más alto de estudiantes que la eligieron fue la 4. <i>De acuerdo</i> , con el 36.7% para ambos casos. De esta forma se reveló, a su vez, una permanencia en la actitud favorable de los estudiantes.
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	

39 (+)	<i>Cuando se me presenta un problema escolar, es necesario que considere varias alternativas, antes de intentar resolverlo.</i>	23.3	56.7	10.0	6.7	3.3	40.0	43.3	13.3	0	3.3	Reactivo que mostró un porcentaje alto para la opción 4. <i>De acuerdo</i> (56.7%) en el pretest; en tanto que en el postest, esta misma opción mostró una disminución del 13.4% (43.3%), sin embargo, la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , que en el pretest obtuvo un 23.3%, en el postest se incrementó al 40% del total, lo que indica que la actitud favorable de los estudiantes, hacia considerar varias alternativas para la resolución, mejoró considerablemente.

Toma de decisiones												
Núm. Ítem y grado	Reactivo	Porcentaje Pretest					Porcentaje Postest					Interpretación
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
2 (+)	<i>Para hacer tareas escolares, es importante utilizar resúmenes, esquemas, diagramas y/o mapas mentales.</i>	23.3	26.7	26.7	20.0	3.3	30.0	30.0	33.3	6.7	0	En el pretest, la puntuación más alta la muestra la opción 4. De acuerdo con el 26.7% del total, seguida de la opción 5. Totalmente de acuerdo con el 23.3 %; así mismo, el postest, mostró un aumento del 6.7% respecto a esta última opción (30%). Por tanto, puede observarse que aumentó de forma favorable la disposición de los estudiantes para realizar resúmenes, esquemas o mapas mentales.

7 (-)	Para estudiar, es aburrido organizar la información haciendo esquemas, resúmenes, notas o mapas mentales.	1 3.3	2 20.0	3 20.0	4 20.0	5 36.7	1 6.7	2 26.7	3 20.0	4 26.7	5 20.0	Lo más relevante de éste reactivo, es que durante el pretest, el porcentaje más alto, lo obtuvo la opción 5. <i>Totalmente en desacuerdo</i> , con el 36.7% del total, en tanto que el postest, mostró puntajes similares en la opción 4. <i>En desacuerdo</i> y la opción 2. <i>De acuerdo</i> , con el 26.7% cada una; por tanto, puede observarse, que la actitud de los estudiantes, en cuanto al uso de estrategias para organizar la información se mantuvo un tanto desfavorable.
14 (+)	Antes de iniciar las tareas escolares, es necesario buscar los aspectos más importantes o aquellos que me plantean un desafío.	5 13.3	4 33.3	3 30.0	2 13.3	1 10.0	5 20.0	4 33.3	3 40.0	2 3.3	1 3.3	Lo destacado de este ítem es que el porcentaje de estudiantes que optó por la opción 4. <i>De acuerdo</i> , es el mismo, tanto en el pre como en el postest, siendo éste de 33.3% en ambos. Así mismo, aumentó la postura neutra en este aspecto, con un 40% en <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> . Mostrándose así sobre todo la permanencia de una actitud favorable en los estudiantes sobre la identificación previa de los puntos que sean más difíciles antes de hacer las tareas escolares, sin embargo fue destacable la opinión neutra en el postest.
18 (+)	Para estudiar o realizar tareas escolares, es importante distribuir el tiempo que le dedicaré a cada una de ellas.	5 43.3	4 40.0	3 6.7	2 3.3	1 6.7	5 36.7	4 46.7	3 6.7	2 10.0	1 0	Este reactivo muestra como dato más considerable, que durante el pretest, la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , fue la opción con un porcentaje más alto, con el 43.3%, siendo que en el postest, esta misma opción mostró una disminución (36.7%) en tanto que la opción 4. <i>De acuerdo</i> , mostró un incremento al obtener el 46.7% del total. Lo que, si bien muestra, que los estudiantes tienen una actitud favorable hacia esta actividad, es cierto que no lo es del todo positiva.

19 (+)	<i>Para mí, es importante esforzarme cuando estudio, pues he decidido sacar buenas calificaciones.</i>	5 40.0	4 46.7	3 10.0	2 0	1 3.3	5 56.7	4 30.0	3 10.0	2 3.3	1 0	En este reactivo, lo más relevante es que durante el pretest, la opción con el puntaje más alto, fue la 4. <i>De acuerdo</i> , con el 46.7% del total, en tanto que el postest, la opción con porcentaje más alto, fue la 5, <i>Totalmente de acuerdo</i> , con el 56.7 %, lo que mostró que los estudiantes, consideran relevante el esforzarse para obtener buenas notas en sus estudios.
23 (-)	<i>Es mejor poner atención, sólo en las clases que me interesan o que considero importantes.</i>	1 3.3	2 10.0	3 13.3	4 33.3	5 40.0	1 6.7	2 10.0	3 20.0	4 53.3	5 10.0	Este reactivo obtuvo datos destacados, ya que en el pre y postest, la opción más alta fue la 4, <i>En desacuerdo</i> , con 33.3% y 53.3% respectivamente. Destacando el incremento de los estudiantes que se muestran en contra de esta sentencia, es decir, mostraron una actitud favorable hacia poner atención en todas las materias, no sólo en las importantes.
28 (+)	<i>Cuando tengo que estudiar, prefiero hacer mis propios esquemas, pues éstos me ayudan a entender mejor un tema.</i>	5 23.3	4 30.0	3 40.0	2 6.7	1 0	5 20.0	4 36.7	3 33.3	2 10.0	1 0	Este ítem se mostró que en el pretest el porcentaje más alto lo obtuvo la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , con el 40% del total de respuestas, mientras que el postest mostró un descenso en esta opción (33.3%), siendo la que obtuvo el puntaje más alto la opción 4. <i>De acuerdo</i> , con el 36.7%, lo que reveló un incremento en la actitud positiva de los estudiantes hacia el efectuar esquemas al estudiar.

31 (-)	<i>Si considero que una tarea es muy difícil, prefiero dejarla para después.</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Reactivo en donde se observó mediante el pretest que el porcentaje más alto fue en la opción 4. <i>En desacuerdo</i> (36.7%) en tanto que en el postest, esta misma opción, mostró un incremento de los estudiantes que eligieron dicha respuesta con el 43.3%, lo cual reveló que los estudiantes, no están a favor o de acuerdo con esta sentencia de postergar una actividad a pesar de que no sea fácil de realizar.
		13.3	20.0	10.0	36.7	20.0	10.0	16.7	20.0	43.3	10.0	
36 (+)	<i>Cuando se me dificulta alguna tarea o tema escolar, es mejor consultar con algún compañero, para poder encontrar otra solución.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Ítem donde se destaca en el pretest que la mayoría de los estudiantes, eligieron la opción 4. <i>De acuerdo</i> (43.3%), en tanto que en el postest, esta misma opción mostró un decremento por parte de los estudiantes, con el 40.0% del total; lo que mostró que un 3.3% de los jóvenes expresó una actitud menos favorable hacia consultar a algún compañero en caso de duda, para encontrar otras soluciones posibles.
		16.7	43.3	20.0	13.3	6.7	26.7	40.0	20.0	6.7	6.7	
40 (-)	<i>Al estudiar para alguna asignatura, es tedioso ir haciendo esquemas o anotaciones.</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	En el pretest se mostró que la opción con el porcentaje más alto fue la 5. <i>Totalmente en desacuerdo</i> , con el 26.7%, evidenciando que la mayoría de los estudiantes, consideraba pertinente algún tipo de anotación, en tanto que el postest la opción 4. <i>En desacuerdo</i> , obtuvo el 33.3% del total de las respuestas dadas; lo cual indicó que los estudiantes, permanecían con una actitud favorable a realizar este tipo de actividades estratégicas.
		16.7	16.7	16.7	23.3	26.7	26.7	13.3	13.3	33.3	13.3	

Evaluación y monitoreo cognitivo												
Núm. Ítem y grado	Reactivo	Porcentaje Pretest					Porcentaje Postest					Interpretación
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
3 (+)	<i>Cuando resuelvo alguna tarea, para mí, es importante saber que estoy haciendo lo mejor que puedo.</i>	46.7	43.3	3.3	6.7	0	40.0	46.7	10.0	3.3	0	En este reactivo son importantes los datos arrojados por el pretest, siendo el puntaje más alto (46.7%) el de la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , en tanto que en el postest, la puntuación más alta la obtuvo la opción 4. <i>De acuerdo</i> con el 46.7%, disminuyendo así en un 6.7% la opción 5, respecto al pretest, por tanto, la actitud de los estudiantes, sigue considerándose favorable al autoevaluarse al efectuar tareas escolares.
8 (+)	<i>Para aprender, es necesario conocer mi estilo de aprendizaje</i>	33.3	36.7	20.0	6.7	3.3	30.0	56.7	6.7	3.3	3.3	Lo más destacable de aquí, es que durante el pretest, el puntaje más alto lo obtuvo la opción 4, con el 36.7% en tanto que en el postest, esta misma opción incrementó a un 56.7%, siendo observable entonces, una actitud favorable en los estudiantes por conocer su propio estilo de aprendizaje.
10 (+)	<i>Es mejor hacer resúmenes, mientras leo, porque me ayudan a repasar las ideas más importantes</i>	26.7	36.7	20.0	13.3	3.3	30.0	30.0	16.7	20.0	3.3	Lo más relevante en este reactivo es que durante el pretest, el porcentaje más alto (36.7%) lo obtuvo la opción 4. <i>De acuerdo</i> , en tanto que el postest, la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> y la opción 4, mostraron un porcentaje igual (30% cada una) siendo relevante, la permanencia de la actitud favorable de los estudiantes para considerar útil el hacer resúmenes al leer para destacar ideas importantes.

15 (-)	Al ir realizando mis tareas, carece de utilidad el resaltar los aspectos que parecen más importantes.	1 16.7	2 13.3	3 20.0	4 30.0	5 20.0	1 13.3	2 23.3	3 23.3	4 30.0	5 10.0	En este ítem se muestra una permanencia en la actitud de los estudiantes, al revelar porcentajes iguales (30%) en pre y postest para la opción 4. <i>En desacuerdo</i> , lo que indica, que los estudiantes consideran útil el resaltar aspectos relevantes.
21 (+)	Al ir leyendo, es mejor realizar breves pausas para reflexionar sobre lo que se va a aprender.	5 36.7	4 26.7	3 30.0	2 6.7	1 0	5 26.7	4 46.7	3 23.3	2 0	1 3.3	Los porcentajes de este reactivo revelaron, que durante el pretest, el 36.7% del total de las respuestas, lo obtuvo la opción 5, en tanto que en el postest, lo obtuvo la opción 4 con el 46.7% del total de las respuestas obtenidas. Pudo observarse entonces, que los estudiantes mantienen una actitud positiva para hacer pausas mientras leen para reflexionar sobre lo aprendido.
24 (-)	Al realizar mis tareas, pierdo tiempo al repasar lo que estoy haciendo, si busco comprobar lo que he entendido.	1 16.7	2 23.3	3 20.0	4 16.7	5 23.3	1 6.7	2 26.7	3 23.3	4 33.3	5 10.0	Los datos relevantes de este ítem son que en el pretest, la opción que muestra el puntaje más alto es la número 2. <i>De acuerdo</i> , con el 23.3% igualada por la opción 5, <i>Totalmente en desacuerdo</i> ; el postest muestra que la opción con mayor porcentaje de respuestas dadas por los estudiantes es la 4. <i>En desacuerdo</i> , con el 33.3% del total de respuestas obtenidas, lo que indicó que, al ser este un enunciado redactado en forma negativa, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la actividad de <i>repaso previo</i> .

26 (+)	<i>Cuando realizo alguna actividad escolar, es importante que considere, qué puedo hacer para mejorarla.</i>	5 56.7	4 26.7	3 13.3	2 0	1 3.3	5 46.7	4 26.7	3 10.0	2 13.3	1 3.3	De acuerdo a los datos obtenidos por el pre y postest, en este ítem se mostró relevante al arrojar porcentajes altos para la opción 5, tanto en el pre como en el postest (56.7% y 46.7% respectivamente), mostrando en los estudiantes, la permanencia de esta actitud hacia el mejoramiento gradual de lo que se efectúa en clase.
27 (-)	<i>Durante una lectura, es un fastidio el ir subrayando las ideas más importantes, para entender mejor la información.</i>	1 23.3	2 16.7	3 20.0	4 23.3	5 16.7	1 16.7	2 13.3	3 16.7	4 46.7	5 6.7	Reactivo en donde durante el pretest, los porcentajes más altos los obtuvieron las opciones 1. <i>Totalmente de acuerdo</i> y 4 <i>En desacuerdo</i> , con el 23.3 % cada una, sin embargo, en el postest, la opción que obtuvo el porcentaje más alto con el 46.7% del total de respuestas fue la opción 4, <i>En desacuerdo</i> , lo cual mostró que los estudiantes, incrementaron su actitud positiva ante este enunciado, es decir sobre el subrayado de ideas más importantes para comprender mejor la información que se lee.
29 (+)	<i>Al tener los resultados de alguna evaluación, sean favorables o no, es importante convalidar los aspectos en los que puedo mejorar.</i>	5 36.7	4 40.0	3 10.0	2 6.7	1 6.7	5 23.3	4 40.0	3 26.7	2 6.7	1 3.3	En este reactivo se mostró en el pretest y postest, como dato importante, un puntaje alto en la opción 4. <i>De acuerdo</i> , por tanto, la permanencia de esta actitud por parte de los estudiantes se ve reflejada en el porcentaje que se mantiene sin cambio del 40% por cada una de las pruebas realizadas.

32 (-)	Al finalizar una tarea escolar, me atrasó si realizo un esquema para organizar la información y mis ideas.	1 16.7	2 16.7	3 40.0	4 6.7	5 20.0	1 6.7	2 36.7	3 26.7	4 20.0	5 10.0	Ítem en donde el postest reveló el porcentaje más alto la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , con el 40%, mostrando un alto grado de indiferencia por parte de los estudiantes, en tanto que el postest, reveló el porcentaje más alto la opción 2. <i>De acuerdo</i> , con el 36.7%; se observó, por tanto, que los estudiantes incrementaron su actitud negativa hacia realizar esquemas para organizar información.
34 (-)	Al final del día, carece de utilidad el anotar la distribución del tiempo que le dediqué al estudio de cada una de las asignaturas	1 6.7	2 30.0	3 16.7	4 36.7	5 10.0	1 30.0	2 20.0	3 23.3	4 20.0	5 6.7	Este reactivo mostró en el pretest una actitud favorable, siendo que el 36.7% de los adolescentes, eligió la opción 4. <i>En desacuerdo</i> ; en tanto que el postest, mostró un decremento en esta misma opción, con el 2.0% del total de respuestas, reveló por tanto, que los estudiantes mostraron una actitud más favorable hacia la distribución del tiempo de sus actividades.
35 (-)	Cuando leo un texto de alguna asignatura, como tarea, me confundo si relaciono el contenido, con el tema tratado en la clase	6.7	33.3	23.3	13.3	23.3	13.3	26.7	30.0	23.3	6.7	En este ítem se mostró en el pretest, un alto porcentaje de estudiantes que eligieron la opción 2. <i>De acuerdo</i> , con el 33.3% del total, en tanto que el postest mostró, que la respuesta elegida por la mayoría de los estudiantes (30.0%) fue la opción 3. <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> , lo que mostró un decremento de una actitud negativa para relacionar conocimientos, sin embargo se mostró sobre todo una posición neutra de los estudiantes en este aspecto.

37 (-)	<i>Hacer resúmenes de lo estudiado, al final de cada tema, me hace perder tiempo.</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Este reactivo mostró que tanto en el pretest como el postest, la opción que tuvo una mayor aceptación por parte de los estudiantes fue la 4. <i>En desacuerdo</i> , siendo los porcentajes obtenidos de 40% y 36.7% respectivamente. Se observó por tanto, una disminución en el número de estudiantes que consideran como favorable el realizar resúmenes después de cada tema estudiado, sin embargo se mantuvo una actitud positiva en ambas pruebas.
		13.3	10.0	16.7	40.0	20.0	16.7	16.7	20.0	36.7	10.0	
38 (+)	<i>Al finalizar una tarea escolar, es necesario observar, si se pudo haber resuelto de una mejor manera.</i>	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Ítem en donde se mostró, tanto en el pre como el postest un porcentaje alto para la opción 5. <i>Totalmente de acuerdo</i> , con 36.7% y 40% respectivamente, se observó, por tanto, un incremento en el número de estudiantes que considera relevante contemplar la posibilidad de tomar en cuenta otra posible solución para la realización de cierta tarea.
		36.7	23.3	30.0	3.3	6.7	40.0	33.3	16.7	10.0	0	

Mostrado el análisis de resultados de lo registrado en la Escala Likert, en sus dos aplicaciones, se presenta a continuación el respectivo del Método de portafolios.

Análisis de datos del método de portafolios (Manual del participante)

Como se refirió en la descripción de este método, éste permitió aportar datos a través de una evaluación formativa (durante la implementación) de lo que registrasen los alumnos a lo largo de las 10 sesiones del taller, sobre sus comentarios, actividades efectuadas de forma individual y grupal para resolver problemas, ejercicios realizados en las sesiones de práctica guiada y autónoma, sus mapas mentales, así como sus propias reflexiones. Por tanto, el medio en donde efectuaron tales aspectos fue determinados apartados del *Manual del participante*, por lo cual, como ya se aclaró, este último se diseñó con tal fin, pues no sólo sirvió de guía de los contenidos y acciones a realizar, sino fungió también como elemento de autoevaluación para los participantes que se reflejaría al finalizar el taller.

El manual se diseñó, a su vez, considerando dos estructuras generales, una sería en donde los participantes y usuarios de éste registrasen actividades y tareas obligatorias y comunes a

todos, con lo cual se buscaba que los jóvenes cumplieran con un mínimo del lo establecido y la otra, fue aquella en donde el adolescente tuvo autonomía para realizar actividades optativas. De acuerdo con lo manifestado en tal instrumento por los adolescentes y lo observado durante las sesiones del taller, se obtuvo lo siguiente:

En la presentación y explicación del uso del manual o portafolio, en la primera sesión, se observó a través de las opiniones de los jóvenes que consideraron favorable el que se les brindase un elemento que sirviera de guía los contenidos y elemento de registro de las actividades que pudiesen llevar y traer de manera práctica durante cada sesión y que no implicase portar mayores elementos al asistir taller, como cuadernos y otros objetos, salvo en las ocasiones que llevaron libros de texto para algunas actividades.

La redacción de los contenidos e instrucciones se notó que fueron claras y comprensivas, ya que se observó que se comprendía lo que tenían que efectuar de acuerdo a los lineamientos escritos, lo cual se vincula con los datos obtenidos por el *Cuestionario para evaluar elementos del diseño instruccional* durante las 10 sesiones para los participantes, en donde como ya se ha mencionado la estructura y contenidos del manual (ítem 11) fueron evaluados con un puntaje de 4.6 global sobre un valor máximo de 5 puntos. Así mismo, se registraron comentarios sobre lo pertinente de los espacios del manual para registrar actividades y reflexiones para cada sesión.

No obstante, si bien fueron considerados claros los contenidos y las instrucciones, al emplearse las estrategias de uso de mapas mentales se notó que los alumnos comenzaron a considerar favorable el empleo de imágenes y conceptos para explicar sus soluciones de los problemas planteados en determinadas actividades. Por lo cual, en ciertos momentos del taller, los jóvenes consideraron como excesivo el texto de las explicaciones para poder seguirlas en un determinado tiempo en las exposiciones conceptuales y actividades, lo cual propició que los participantes comentasen y sugirieran otra manera para presentar tales aspectos, para esto, en sus opiniones, los propios mapas mentales serían tal solución. La organización que se le dio a la estructura del manual se observó pertinente sobre todo en las actividades de práctica guiada y autónoma, ya que, como era el fin de éstas, paulatinamente se mostraban menos elementos textuales e instrucciones de los procedimientos, para que los alumnos fuesen haciéndolos por su cuenta de manera más autónoma como fueron avanzando las sesiones.

En las actividades optativas que tuvieron que realizar los participantes, como fueron lo registros de los cuadros de las estrategias para favorecer la autorregulación; las preguntas de reflexión por sesiones, así como las acciones manifestadas en los espacios para efectuar las tareas de práctica guiada y autónoma, generaron que éstos tuvieran un sentido de autonomía de lo que efectuasen y por lo tanto al comprometerse en sus acciones su participación fue favorable.

De las preguntas de reflexión planteadas en el manual al final de cada sesión, se observó que, éstas les permitieron a los adolescentes que pudiesen ver sus cambios en opiniones y pensamientos en cuanto a su aprendizaje, ya que se estructuraron de una forma gradual para poder tales percepciones, generando así, que los participantes pudiesen clarificar las variaciones en su consideraciones que fueron teniendo a lo largo del taller y al finalizar este. De esta forma, tales cuestiones platearon la siguiente estructura gradual:

En la *primera sesión*: se preguntó sobre sus sensaciones y percepciones sobre lo visto en ese día. En la *segunda* se cuestionó sobre qué aprendieron en ésta. En la *tercera*: sobre lo que eran capaces de resolver después de lo efectuado. En la *cuarta*: sobre lo que podían ahora resolver de manera distinta en su aprendizaje de acuerdo a lo hecho. En la *quinta*: sobre lo que podrían solucionar después de tal ocasión, pero de una manera más eficaz. En la *sexta*: sobre lo que podrían modificar de su aprendizaje después de lo hecho en tal. En la *séptima*: sobre lo que pudiesen cambiar, realmente, en sus actividades de aprendizaje. En la *octava*: en qué otras situaciones podrían ellos aplicar lo hecho. En la *novena*: qué cambios notaron en su propio aprendizaje después de lo realizado y, finalmente, en la *décima*: sobre lo que se llevaron para su aprendizaje y lo que dejaron atrás.

De este modo, al realizarse la autoevaluación se notó y registró en el instrumento de observación que los jóvenes clarificaron lo efectuado y lo aprendido permitiéndoles así evaluar su desempeño, sus cambios y sus aprendizajes efectuados a lo largo del taller. Por ejemplo: algunas respuestas fueron:

Fémica de 15 años: Sesión 2, donde se vieron los primeros elementos del aprendizaje estratégico; respuesta: *“he aprendido a ser más sociable a cooperar con compañeros que no conocía y a saber que las metas son importantes para mis estudios”*.

Fémica de 14 años: Sesión 4; estrategias para facilitar la autorregulación; respuesta: *“puedo resolver tareas con elementos que me ayudan a concentrarme mejor y a poder solucionar problemas con una nueva visión de las cosas”*.

Fémica de 15 años: Sesión 6, de práctica guiada; respuesta: *“Ahora puedo modificar los modos del poder hacer un mapa mental”*.

Varón de 15 años: Sesión 8, de práctica guiada; respuesta: *“puedo aplicar lo visto en problemas cotidianos al poder solucionar problemas apoyándome con imágenes y posibles soluciones”*.

Varón de 14 años: Sesión 10, de cierre; respuesta: *“Me llevó un gran aprendizaje sobre cómo planificar mis estudios y tomar mejores decisiones también para mi vida, dejo el basarme en hacer resúmenes muy extensos para estudiar y mejor usar mapas con conceptos”*.

De igual forma, en la sesión 9, donde se hizo la evaluación de lo aprendido y hecho anteriormente, las preguntas finales que se plantearon en esa ocasión permitieron a los jóvenes observar sus propias reflexiones y, sobre todo, se propició que compartieran sus respuestas, puntos de vista y comentarios con los demás participantes, generándose así un ambiente de confianza y reflexión sobre el desempeño y aprendizaje de los conocimientos y habilidades estratégicas que habían conocido y puesto en práctica durante la implementación del taller.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los objetivos planteados para esta tesis de licenciatura y los análisis de resultados ya mostrados, es que se presenta la siguiente discusión y conclusiones.

Respecto al objetivo general, se puede decir que la estructura del diseño del taller fue pertinente para favorecer conocimientos y habilidades que permitieran un desarrollo óptimo del aprendizaje estratégico en los estudiantes considerados, ya que se observó lo siguiente:

La coordinación del taller por parte de los monitores fue satisfactoria, sin embargo, sobre la marcha tuvieron que darse adaptaciones por parte de éstos, ya que algunas de las actividades de inicio de sesión sufrieron ciertos cambios dado el lugar de trabajo, es decir, al no contar con un aula específica de la institución, el espacio debía adaptarse a la situación incluyendo, así mismo, a los participantes. De estos últimos, se puede comentar que, si bien es cierto que al inicio se mostraron reacios a participar, ya que era un horario extra clase (aún cuando fueron inscritos por propia iniciativa), al transcurrir el taller hubo mayor adaptación y cooperación por parte de ellos. A su vez, de acuerdo a lo que se observó, se puede anotar que, si bien fue básica la adecuada comprensión de los conocimientos conceptuales y procedimentales a impartir por parte de los instructores, fue importante el factor actitudinal, pues al ser propicio éste hacia los participantes, permitió la disposición de trabajo de los jóvenes y por tanto, las acciones planteadas para favorecer el aprendizaje estratégico pudieron desarrollarse favorablemente.

En cuanto a las características de la población con la que se trabajó, adolescentes de una zona popular, pudo observarse que el contexto “académico” puede limitar sus capacidades creativas, impidiendo así el desarrollo de habilidades autorregulatorias necesarias para adquirir un aprendizaje eficaz, puesto que tales jóvenes, en su mayoría, conocían y mostraban pocas destrezas para guiar su propio proceso de aprendizaje, ya que ellos mismos comentaban que estaban acostumbrados a sólo copiar lo que el maestro expresa en clase, para esto, a su vez, basándose en los comentarios anotados en el registro de observación se destacó que para los participantes no era algo cotidiano el participar de manera más activa en el desarrollo de una clase o en este caso del taller, siguiendo por tanto, prácticas guiadas primero y posteriormente otras a un nivel autónomo; vinculado a lo anterior, algunos participantes, a medida que el taller transcurría, tomaron la iniciativa de preparar una clase sobre las actividades vistas y practicadas en las sesiones finales, con lo cual, sorprendieron al grupo, por tanto, estos jóvenes mostraron así, una capacidad relevante de un aprendizaje autónomo y una favorable manifestación de un conocimiento actitudinal.

A los tiempos para las actividades de las sesiones, por su parte, se les tuvieron que hacer adaptaciones, respecto a los que ya estaban establecidos en la planeación de la carta descriptiva, ya que durante varias sesiones, mientras el grupo participaba en el taller, el tiempo destinado a cada actividad, variaba dependiendo del dominio que cada joven tuviera del tema tratado en sesiones anteriores. De esta forma se plantea que es necesario, al considerar la instrucción del aprendizaje estratégico, el poder contar con sesiones más largas, sobre todo, para las etapas de practica guiada y autónoma, pues son los mismos participantes quienes van determinando el

ritmo de las acciones establecidas con anterioridad, por lo tanto, puede lograrse así un rendimiento más favorable de las actividades.

Así mismo, los fundamentos teóricos y metodológicos, sobre aprendizaje estratégico, que se mostraron al grupo y con los cuales se basaron las actividades de práctica guiada y autónoma, y con los que se estructuraron los contenidos conceptuales y procedimentales del manual del participante, fueron comprensibles y de esta forma, aplicables eficientemente, pues tanto el vocabulario, como las expresiones utilizadas en general, fueron adecuadas para el sector de la población que estaban destinadas, es decir, los adolescentes de tercer grado de educación secundaria. Sin embargo, cabe señalar, que no todos los estudiantes tuvieron la iniciativa de leer o repasar cada sesión con anterioridad. De esta manera, el considerar la práctica guiada y la autónoma de manera continua en las acciones instruccionales diseñadas y efectuadas durante las sesiones, permitió un equilibrio en los tres tipos de conocimientos considerados: declarativo, procedimental y actitudinal, ya que al apoyar conjuntamente a los participantes en las determinadas tareas se propició que se clarificaran dudas en conceptos y actividades, así mismo, se generó un entorno de confianza hacia los coordinadores y hacia el resto del grupo; lo cual contribuyó a que, en las sesiones de práctica autónoma, los objetivos de las acciones establecidas se alcanzasen de una forma favorable, pues al realizar de manera independiente lo aprendido, se le presentó a los adolescentes la opción de guiar sus propios aprendizajes al aplicarlos en problemas relacionados a situaciones educativas.

Respecto al material utilizado para el taller, en primera instancia, para el manual del participante se observaron los siguientes aspectos positivos de éste:

- El manual fue un elemento de guía adecuado para los estudiantes, en tanto que permitió seguir los contenidos y sobre todo reforzarlos con las prácticas, con lo que se favoreció la autonomía en sus aprendizajes.
- La pregunta de reflexión que se planteaba al final de cada sesión propició al momento de realizar la autoevaluación que los alumnos vieran sus opiniones a lo largo del taller, así como al inicio y al final de éste (Cumpliendo así, uno de los fines del método de portafolios).
- El apoyo visual en las explicaciones fue favorable para entender los contenidos correspondientes.
- Los espacios destinados para las observaciones y anotaciones que cada participante considerara pertinente fueron satisfactoriamente aprovechados por éstos, ya que se observó un adecuado uso de ellos en las sesiones y así mismo, permitió que los asistentes no llevaran un cuaderno adicional.
- El manual fungió como un elemento de autoevaluación, pues se diseñó y planteó no sólo como una guía sino, a su vez, en ciertos espacios como un portafolios, pues en él los adolescentes conservaron sus registros de las actividades realizadas, lo que permitió que pudieran ver la evolución de su desempeño a través de sus anotaciones, comentarios, registro de actividades, mapas mentales, reflexiones y opiniones dadas a lo largo del taller, a sí mismo, los jóvenes pudieron notar sus cambios respecto a sus propias actitudes hacia el aprendizaje.
- A su vez, el manual, al ser planteado también como un artículo fácil de transportar (en una pequeña carpeta o folder), pudo traerse en cada sesión por los participantes lo cual

favoreció las actitudes positivas para el desempeño de éstos, ya que cada uno lo personalizó a su manera, con forros, decoraciones o demás adornos particulares.

- Los cuadros de las sesión 6, correspondientes a las *estrategias para la solución de problemas y para el autocontrol*, permitieron una mejor comprensión de los temas y de su posterior aplicación.

Sin embargo, se considera que lo negativo de dicho manual fue que:

- En algunas sesiones, el texto presentado fue muy extenso, por lo cual propició ciertas confusiones para entender el contenido correspondiente, estas sesiones fueron la 4 y la 3. Por tanto, el contenido para tales sesiones se podría simplificar aún más, si dejar de abarcar la información correspondiente ya que es necesaria para el desarrollo de las actividades guiadas y autónomas posteriores.
- Los pasos para la práctica autónoma de la sesión 6, necesitaron ser más claros pues causaron algunas dudas en su entendimiento y por lo tanto, para su realización.
- La explicación de los mapas mentales, como estrategia autorregulatoria, necesitó ser menos extensa y así mismo, hubiese sido importante plantearse en algunas sesiones antes para que su realización en las posteriores, fuese más eficiente, ya que su debida exposición se efectuó en la sesión 5.
- Hizo falta que en cada sesión, de manera escrita, de forma llamativa y amena, se enfatizara la lectura previa de cada una de las sesiones para su mejor comprensión posterior. Pues a pesar de que se hizo tal exhorto de manera verbal, un apoyo extra de manera escrita hubiese sido adecuado también.

Por otra parte, las dinámicas de grupo, tanto de apertura como de cierre de sesión fueron adecuadas, ya que los estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar de esa forma, a su vez, favorecieron la integración del grupo participante al taller y la mutua convivencia entre ellos, lo cual permitió que al evaluarse el aprendizaje estratégico con relación al conocimiento actitudinal fuesen más enriquecidos los datos obtenidos. Así mismo, aunque no era un fin del taller, con estas dinámicas se propició un aprendizaje cooperativo en las sesiones de práctica autónoma, puesto que al plantearse varios problemas en ciertas acciones, las soluciones se buscaron considerando las opiniones de los compañeros.

Los instrumentos utilizados y diseñados para este estudio fueron favorables para la evaluación de los resultados, tanto de los elementos del diseño instruccional del taller en su fase de implementación, como del efecto de los conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en las actitudes de los participantes, debido a que los cuestionarios de autoevaluación y evaluación del taller (por sesiones) se complementaban, pues su estructura era en principio la misma, dando así, una visión, a la vez amplia y también específica y mejor constituida de lo diseñado para cada sesión, lo cual llevó a poder adaptar la estructura de sesiones posteriores y permitió también, de manera relevante, determinar la pertinencia del diseño de manera global y específica.

En cuanto al registro de observación, su estructura permitió una adecuada evaluación de los tres tipos de conocimiento que estaban implicados en las sesiones del taller (el declarativo, el procedimental y el actitudinal), en su relación con su presencia o no, en cada una de las subetapas de las sesiones consideradas para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico,

por tanto, tal evaluación generó una visión más amplia de estos aspectos, con la cuales se pudieron ir ajustando las actividades, dinámicas, exposiciones, evaluaciones, prácticas guiadas y autónomas, partiendo de lo observado y cotejado y también, de lo apuntado de manera cualitativa en tal instrumento.

Respecto a la evaluación de las actitudes de los adolescentes hacia el aprendizaje estratégico, por medio de la escala Likert, en primer instancia, fue favorable su empleo para realizar una evaluación sumativa, ya que se pudo observar un incremento en el porcentaje de las tendencias positivas hacia su aprendizaje, por ejemplo, partiendo de lo ya analizado: los estudiantes consideraron que al ir leyendo, era bueno hacer breves pausas para reflexionar sobre lo que iban aprendiendo (reactivo 21) pues hubo un incremento en las respuestas que se mostraron con el criterio *Totalmente de acuerdo*; de igual forma, los estudiantes mejoraron su actitud hacia la consideración sobre qué podrían hacer para mejorar cierta tarea escolar (reactivo 26). De igual modo, en cuanto al indicador de *planeación*, como en el reactivo anterior, fue observable mediante el postest, que los estudiantes incrementaron actitudes favorables, como ya se ha indicado en el análisis respecto del ítem 12, en donde se notó un contraste importante en lo respondido antes y lo considerado después.

Sin embargo, también se mostraron conductas que si bien, en una primera aplicación de la escala habían resultado favorables, en la segunda aplicación, estas actitudes favorables no permanecieron, por ejemplo; dejaron de considerar como algo relevante, el plantearse objetivos para cada una de las materias, obviamente, el incremento de respuestas poco favorables, no señala que haya sido la mayoría del grupo quien consideró esto, no obstante, sí subió la cantidad de estudiantes que lo consideraron (reactivo 13).

Así mismo, hubo reactivos en los que la actitud de los estudiantes se mostró similar, habiendo muy poca diferencia entre el pre y postest, por ejemplo; la idea de organizar sus estudios de acuerdo a la calificación que desean obtener en cada materia (reactivo 25) permaneció con porcentajes muy similares en ambas aplicaciones, lo que demostró una permanencia de actitud un tanto desinteresada en los jóvenes.

Por tanto, si bien es cierto que se logró un cambio de actitudes hacia ciertas áreas, lo cual permitió clarificar en los estudiantes estrategias y enfoques diferentes para abordar las diversas asignaturas, dándoles así herramientas y estrategias; también lo es el hecho de que hay actitudes y costumbres de estudio arraigadas en ellos, que difícilmente pueden ser modificadas, lo cual no implica que no sean del todo cambiadas, por tanto, la aplicación de cursos o talleres como el diseño de este estudio podría mejorar, en una aplicación posterior, algunas de tales actitudes desfavorables, enfocándose en tal meta específicamente. Sin embargo, aunque se consideró la aplicación de este tipo de escala en este estudio, para analizar determinados cambios actitudinales, es relevante reiterar que tales cambios no eran el fin primordial de esta tesis, pues por medio de tales datos se pudo determinar, sobre todo, la pertinencia de las acciones instruccionales planteadas y otros aspectos del diseño, como lo fue el de validar un instrumento específico para evaluar las actitudes hacia el conocimiento y uso del aprendizaje estratégico.

De tal manera, considerando lo anterior, hay actitudes desfavorables hacia el aprendizaje que persisten en los estudiantes de secundaria; lo cual implica un doble trabajo para los educadores o responsables de un taller enfocado al desarrollo de conocimientos y habilidades de

aprendizaje estratégico, sin embargo, para esto, como se observó en la implementación, se puede trabajar partiendo de las herramientas que ya poseen los alumnos para darles paulatinamente, a través de la práctica guiada y la autónoma, mejores estrategias y modificando así actitudes hacia su propio aprendizaje en relación a su contexto educativo.

Considerando lo discutido anteriormente y retomando la pregunta de estudio: *¿Qué características básicas se han de considerar en el diseño instruccional de un taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico en adolescentes de tercero de secundaria?* se puede responder que una intervención psicopedagógica, estructurada como un taller enfocado a favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico debe considerar lo siguiente:

Para la planeación previa, el *Análisis*, es imprescindible detectar las necesidades de aprendizaje de la muestra considerada, para esto, el poder conocer las propias particulares psicoevolutivas, emocionales, sociales, culturales y cognitivas de los adolescentes permite especificar de una mejor manera lo que necesitan aprender los jóvenes, y sobre todo el cómo enseñárselo, pues en esta etapa de planeación previa es favorable el uso de dinámicas grupales, el permitirle al alumno el aplicar lo aprendido de manera particular y grupal y así como el poder autoevaluarse.

Para el taller en específico de este estudio, con adolescentes de secundaria, en el *Análisis*, al conocer sus características particulares se planteó desde los lineamientos previos del diseño, que las acciones instruccionales enfocadas en favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico fuesen dinámicas en su práctica, considerando en gran parte la constante aplicación de lo aprendido, primeramente de forma guiada para posteriormente ser realizada de manera autónoma, tanto de manera individual como grupal en cada sesión, pero dándole igual peso en su estructuración al factor actitudinal y emocional de ambos participantes en general: alumnos y coordinadores.

Así mismo, desde el *Análisis* y ya en el *Desarrollo*, se considera que las explicaciones para los jóvenes de secundaria deben efectuarse con el uso constante de un elemento fácil de transportar para los coordinadores debido a que el espacio físico para la implementación puede ser desconocido en esta fase y, sobre todo, que sea práctico, ameno y eficiente para la impartición de los conocimientos declarativos y procedimentales, en este caso se hizo por medio del uso de mapas mentales; así mismo, en el caso de la autoevaluación se consideró el unir el manual al método de portafolios, debido a que al trabajar con adolescentes, tenía que considerarse un objeto físico fácil de portar para los alumnos, necesario para cada sesión y en donde no sólo se guardasen sus trabajos, sino que también se registrasen sus opiniones, mapas mentales, actividades y reflexiones de manera práctica durante cada sesión, lo cual también implicaba desde el análisis que el espacio físico que se llegase a conseguir para la implementación, probablemente no proporcionaría la facilidad de tener un archivero o gavetas en donde los jóvenes dejaran sus trabajos durante las 10 sesiones, pues éstas se planificaron para ser realizadas una vez por semana.

Considerando lo anterior, también fue relevante considerar las características contextuales de la población que participó en la implementación, puesto que al tomar en cuenta tales aspectos se puede permitir que las acciones instruccionales planteadas se lleven a cabo de una manera

óptima. En el caso de este estudio el grupo de jóvenes asistentes pertenecían a una colonia popular, en donde los recursos didácticos y estratégicos que habían empleado en su educación hasta la etapa académica secundaria, mostraron varias carencias en las primeras sesiones efectuadas. Sin embargo, esto también propició que los adolescentes pudiesen contrastar sus actitudes y estrategias previas con las adquiridas posteriormente, al aplicar lo aprendido en las sesiones, tanto en las de práctica autónoma como en las de práctica guiada.

Dentro del *Desarrollo*, el diseñar adecuadamente una carta descriptiva enfocada a delimitar y ordenar las acciones respectivas para favorecer el aprendizaje estratégico, permite que las sesiones encuadren coherentemente en los objetivos propios del taller. Pues en este caso se pudieron efectuar posteriores adaptaciones, si era necesario, en aquellos aspectos que presentaban deficiencias, como fue el tiempo para las actividades consideradas, el cual fue un punto que tuvo algunos cambios durante la intervención. Por tanto, en una posterior aplicación, el diseño de las sesiones, de ser pertinente, pudiese ser de más tiempo (en vez de 60 minutos) o a su vez, las sesiones podrían extenderse a más de 10, para lograr una mejor distribución de las actividades y, sobre todo, de las sesiones de aplicaciones prácticas.

En la *Implementación*, considerando la muestra en la cual se intervino, se cree pertinente mencionar que fue difícil el poder acceder a un grupo de jóvenes que desearan participar en un taller extracurricular. Varias instituciones de educación media superior, dificultaron el poder llevar a cabo el taller en sus instalaciones. Por lo tanto, las sesiones se aplicaron en fines de semana, en una sala de usos múltiples. Sin embargo, el haber participado con adolescentes de distintos grupos y turnos y quienes se registraron y asistieron por iniciativa propia, generó un interés intrínseco hacia su participación. Así mismo en esta fase, en cuanto a los contenidos, que en este caso se fundamentaron en el aprendizaje estratégico, se observó que por muy trillado que a veces se considere el enseñar y aprender distintas formas y estrategias de estudio y aprendizaje, continuamente se presentan retos y variables que son necesarias considerar en una implementación. Por lo cual se considera que es relevante el considerar y evaluar tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. De esta manera, la aplicación y evaluación del taller puede ser enriquecida, más al intervenir con adolescentes, puesto que dependiendo de la estructura de las actividades y los contenidos es necesario el dar prioridad a uno u otro conocimiento. Por ejemplo, en las sesiones de práctica guiada, el conocimiento fundamental era el procedimental, aunque estaban en consideración, en menor grado, el actitudinal y el conceptual.

Para las técnicas y estrategias consideradas para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico fue significativo el emplear las diseñadas para propiciar la autorregulación y también las consideradas para la práctica guiada y la autónoma, ya que de esta forma, se permite que el participante vaya considerando aprendizajes previos con los aprendidos en las sesiones y así, pueda ir aplicando y automonitoreando su propio proceso de aprendizaje en relación a los tres tipos de conocimiento implicados: el conceptual, el actitudinal y sobre todo el procedimental.

Los materiales considerados, no necesariamente deben de ser muy elaborados, pues si se simplifican las explicaciones para hacerlas amenas y entendibles, puede bastar un simple rotafolio y unos plumones para efectuar un mapa mental que sintetice varias ideas y conocimientos conceptuales. Por otra parte, proporcionarle al participante un manual es favorable, no sólo por que es la guía de los contenidos de las sesiones, sino que, bien diseñado y

empleado, puede ser un instrumento de autoevaluación, como en este caso que fungió como “método de portafolios”. Sin embargo, se considera que en una posterior aplicación de este taller, podría considerarse, estructurar el propio manual con mapas mentales, pues se ejercitaría de mejor forma el uso y aplicación de tal técnica, así mismo, favorecería la atención y evocación de lo aprendido; de ese modo los contenidos se podrían simplificar para no extenuar al participante con un exceso de texto u explicaciones innecesarias.

La conducción del taller para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico debe estar basada en la empatía, la asertividad y sobre todo en el respeto y consideración hacia las características del grupo asistente, su contexto y hacia sus propias necesidades de aprendizaje. En este aspecto, se considera que, para la aplicación de las sesiones del presente taller, es favorable que sean dos los monitores o coordinadores, pues mientras uno realiza las actividades, o expone los contenidos conceptuales, el otro puede ir evaluando lo pertinente en cada sesión o ir registrando las debidas observaciones, así mismo, se puede beneficiar el apoyo guiado brindado a los participantes, en las sesiones que así lo requieran.

Por otro parte, *La evaluación* del taller psicoeducativo en cuestión, debe basarse en aspectos cuantitativos, así como en cualitativos. Por tanto, es favorable contar con varios instrumentos de medición para ambos criterios, ya que de esta manera se puede tener una visión más amplia del la misma estructura de la intervención y de lo qué se está enseñando y practicando, como en este caso fue el *aprendizaje estratégico*. En cuanto a este aspecto, es importante mencionar, que para la medición de las actitudes, no se encontró un instrumento específico hacia tal constructo y menos que considerara a una población de jóvenes de secundaria mexicanos. Por lo tanto, fue necesario estructurar y validar una escala de tipo Likert, así como los demás instrumentos necesarios para la respectiva evaluación, a su vez, tal instrumento, aporta resultados relevantes al considerar una evaluación sumativa.

El uso de dinámicas de distensión o de grupo, tanto para el inicio como para el cierre de las sesiones, es un aspecto que permite una mejor integración de los participantes con los monitores y viceversa, así mismo, propician que los asistentes generen un aprendizaje cooperativo y la consideración de opiniones y actitudes diferentes en el resto del transcurso de las respectivas las sesiones del taller, sobre todo para las fases de aplicación de conocimientos y habilidades.

A su vez, retomando los conceptos operativos de *taller psicoeducativo*, del *aprendizaje estratégico* y de *diseño instruccional*, establecidos en el apartado teórico y referencial, se observó que concordaron con lo generado en este estudio, ya que se pudo generar un espacio de reflexión, de vivencias y aprendizaje de habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes, en particular, hacia el *aprendizaje estratégico*, en donde determinados *adolescentes de secundaria* pudieron lograr la superación entre la distancia que hay, entre la teoría y la práctica, con el fin de transformar su aprendizaje hacia uno más eficiente, por medio del apoyo y orientación de coordinadores, por tanto, esto se alcanzó con sus limitantes y sus logros, por medio de un proceso sistemático y estructurado (*diseño instruccional*) con el cual se concretó un *taller* enfocado a favorecer cierta necesidad en jóvenes de secundaria, considerando sobre todo, el propiciar un aprendizaje de calidad en ellos.

Para finalizar, basta mencionar que, uno de los deberes del psicólogo educativo, no sólo es el de identificar una problemática educativa que se manifieste en un proceso de enseñanza

aprendizaje, sino también, se encuentra la labor de intervenir, para lo cual es imprescindible un consistente diseño instruccional de lo considerado, ya que de esta manera, se puede observar cada una de las fases que integra el *analizar, diseñar, desarrollar, implementar* y *evaluar*. Por tanto se espera que este estudio pueda permitir que, al plantear determinada intervención, se tomen en cuenta cada una de las partes mencionadas en relación con la práctica misma del psicólogo en un contexto determinado, en relación con ciertos objetivos, contenidos, materiales y sobre todo, con una población dinámica como lo son los adolescentes de secundaria. ✂

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acebedo, A. y Carrer, M. (2002). *Cuestionario para evaluar habilidades de pensamiento*. Instituto Tecnológico de Chihuahua. Consultado el 18 de agosto de 2009. Disponible en cursoso.itchihuahua.edu.mx/mod/resource/view.php?inpopud=truedid=18844
2. Aguedo, M. (2009). *Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje*. Consultado el 23 de febrero de 2011. Página electrónica del Taller de Información de Software Educativo. Disponible en: http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
3. Alida, C., Martín, M. y Contreras, W. (2007). *Aprendizaje estratégico: algunas sugerencias para su evaluación*. En Revista de Evaluación e Investigación, Núm 2, Año 2, 2007.
4. Alonso, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis Doctoral, Valencia, Departamento de psicología evolutiva y de la educación.
5. Ander Egg (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
6. Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
7. Astolfi, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Daida.
8. Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 6, Número, 13.
9. Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. En Revista Educational Psychologist. Año 1993, Número28, Volumen 2.
10. Beltrán, P. Pérez, G. y Ortega J. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Consultado el 03 de enero de 2009. Pagina electrónica de Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/texto.html>
11. Bixio, C. (2006). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
12. Boekaerts, D. (2001). *Motivar para aprender*. Suiza: Academia Internacional de Educación. Series Educativas. vol. 10. 2002.
13. Bransford, R., Brow. J., Cocking, A. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Cuadernos de la Reforma*. SEP. www.reformasecundaria.gob.mx
14. Burón, J. (1995). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
15. Castellanos, D, García, C., y Reinoso C. (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. La habana: Instituto superior pedagógico.
16. Canda, F. (2004) *Diccionario de pedagogía y psicología*. México: Trillas.
17. Canquiz, L. e Inciarte, A. (2006). *Diseño de las unidades curriculares dentro del enfoque de Currículo por Competencias*. Material de apoyo para talleres de diseño de los programas de las unidades curriculares. Zulia: Universidad del Zulia.
18. Caycho, T. (2009). *Empleo de estrategias de aprendizaje según su estilo de pensamiento en adolescentes de ambientes empobrecidos*. En Revista de Psicología. Año 2009. Numero 11.
19. Cirino, G. (2003). *Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clase. En perspectivas psicológicas*. Consultado el 4 de agosto de 2007, Santo Domingo, Revista perspectivas psicológicas: pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199246902003000100008&lng...
20. Cochran-Smith, M. (2003). *Learning and unlearning: The education of teacher education*. Revista Teaching and Teacher Education. Año 2003, Número19.
21. Consejo Nacional de Población. (2010). *Situación actual de los jóvenes en México*. México: Secretaria General del CONAPO. Secretaria de Gobernación.

22. Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Cuadernos de la Reforma. SEP. www.reformasecundaria.gob.mx
23. Cossío, P. (2005). *Factores psicosociales asociados a conductas de riesgo de una población de adolescentes de bachillerato*. Consultado el 6 de enero de 2008, México, Pagina de la Revista Episteme: www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero2-05/reportes/a_factores.asp - 131k
24. Crespo, N. (2000). *La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría*. Consultado el 31 de julio de 2009, Valparaíso, Página de la Revista Electrónica Signos: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000004800008&script=sci_arttext
25. Cruz, S., Gutiérrez, J., Gutiérrez, J., Galindo, M. y Corona, M. (2007) *Mapas Mentales*. Ediciones Euroméxico: México.
26. De la Fuente, J., Medina, M., y Caraveo, G. (1997). *Salud mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
27. Deci, E. y Ryan, M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Humnan needs and the self- determination on behavior*. En revista Psychological Inquiry. Año 2000. Número 11.
28. Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
29. *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*. (2006). México: Instituto Nacional de la Juventud. CIEJ. SEP.
30. Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (2006). *Cuestionario ILP-R En Revista Anales de psicología*, 1996, 12(2), Universidad de Murcia.
31. Frydenberg, E. (1997). *Adolescent doping*. London: Routledge.
32. Fuente, J. y Justicia F. (2003). *Escala ACRA-abreviada*. En Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica, N 1 (2), 2003, Universidad de granada.
33. Gaeta, M., Quintero, G. Tervel, P. Orejudo, S. y Kasparane, A. (2010). *Patrones de aprendizaje adaptativo en adolescentes en España y México*. Consultado el 25 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.aufop.com>
34. García-Milá, Mercé y Martí. (1997). *El pensamiento del adolescente*. Consultado el 6 de abril de 2008. Psicología del desarrollo el mundo del adolescente, Cuadernos de formación del profesorado. Disponible en: www.formacionadolescente.com.mx/documentos/A4-B2-4-
35. García, F. (2007). *Taller de estrategias didácticas para la enseñanza de la biología*. México: Red escolar.
36. González, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
37. Gonzáles, G., y Leticia, M. (2006). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula*. Consultado el 6 de abril de 2009. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/home/-](http://www.aufop.com/aufop/home/)
38. Guerrero, S. (1998). *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones*. México. Ediciones Castillo.
39. *Guía de Padres. De 13 a 15 años*. (2005). México: SNTE y Fundación Vamos México.
40. Guil, M.(2006). *Escala mixta Likert-Trurstone*. En Revista Andaluza de Ciencias Sociales. No, 5, 2006.
41. Henson, K. y Elller, B. (2000) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thompsom Editores.
42. Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
43. Hernández, M. y Espinosa, A. (2000). Características del adolescente. *Caminos abiertos. Revista pedagógica*, marzo-abril 2000, Año 9, Número 107-108.
44. Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Interamericana Editores.
45. Herrera, P. (2003). *Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos. Una oportunidad para la prevención en salud mental*. Consultado el 27 de marzo de 2009. Página de Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Disponible en: psicologia.academia.cl/documento3.doc

46. Huertas, J. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE. (Colección Psicología Cognitiva y Educación).
47. Ignacio, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
48. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Autorregulación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes mexicanos resultados de PISA 2003*. (Colección Cuadernos de Investigación, Cuaderno no. 25). México: Dirección de Relaciones Internacionales y Proyectos Especiales.
49. Inciarte, M. (2009). *Diseño Instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas*. Consultado el 22 de febrero de 2011. Página electrónica de la Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. Disponible en: http://www.hekademus.calidadpp.com/numeros/06/Hekademus_06_03.pdf
50. Juvonen, J. y Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford Uniuiversity Press.
51. Kay, P. y Farna, N. (2000). *Educación. Planificación diaria de la clase*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
52. Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, Motivación y rendimiento académico*. Consultado el 12 de octubre de 2010. En página electrónica Revista Liberabit, disponible en: http://www.revistaliberabit.com/libarabit14/hector_lamas15-20.pdf
53. MacClelland, D. (1989) *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nancea Ediciones.
54. Markuz, H y Wurf, T. (1987). *The dynamics self-concept: A social psychological perspective*. En Annual Review of Psychology. Número 38.
55. Maya, A. (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo, cómo dirigirlo, cómo evaluarlo*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
56. Montanero, M. y Gonzáles, L. (2002). Como mejorar la regulación de estudio en la educación secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial. En Revista Contextos Educativos, 5, 2002, Universidad de Extremadura.
57. Milá, G. Mercé y Martí, E. (1997). *El pensamiento del adolescente*. En Martí, E. y Onrubia, J. (1997). *Psicología del desarrollo: en el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE/Horsori. (Cuadernos de formación del profesorado).
58. Miranda, F. y Reinoso, R. (2006). *La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate*. Revista mexicana de investigación educativa, Año 2006, Número 31, Volumen XI.
59. Monereo, C. (2007) *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. En Revista de Investigación Educativa. Número 5, Volumen 3.
60. Morales, R. (2001). *Capacitación basada en objetos reusables de aprendizaje*. Consultado el 17 de julio de 2009. Disponible en: www.iie.org.mx/2002a/tendencias.pdf
61. Núñez, C., Solana, P., Gonzáles, A. y Rosario, P. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. En Revista Papeles del Psicólogo, número 3, Vol. 27, 2006 Universidad de Oviedo. Universidad de Minho.
62. Osorio, A. (2002). *Planeamiento Estratégico*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Administración Pública.
63. Pérez, J. (2003). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: Instituto Mexicano De la Juventud. Secretaria de Educación Pública.
64. Pereira, L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. Consultado el 10 de agosto de 2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30541118>
65. Piaget, J. (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
66. Pintrich, H., Shit, P., García, M., y Michae, Y. (1991). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Consultado el 5 de febrero de 2009. Disponible en: www.doredin.mec.es/documento/08980035/08980035-19.pdf
67. Pozo, I. (2001). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

68. Pozo, I. y Monereo C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
69. Quesada, R. (2008). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa Noriega Editores
70. Reeve, J. (2000). *Motivación y emoción*. Madrid: McGAW-HILL/INTERAMERICANA.
71. Rojas, A. (2002). *El adolescente y el otro mito de Narciso*. En Revista Sociedad Colombiana de Psicoanálisis. Año 2002. Número 27. Volumen 2.
72. Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
73. Rueda, B., Díaz Barriga, F., y Díaz M. (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
74. Secretaria de Educación Pública. (2004). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos. Principales cifras*. Ciclo escolar 2003-2004. México: Secretaria de Educación Pública.
75. Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
76. Shlegel, A. y Barry, H. (1991). *Adolescence antropological inquiry*. Nueva York: Free Press.
77. Tait, P. y Entviste, O. (1996). *Cuestionario ASSIT*. Universidad de Edimburgo. Consultado el 9 de octubre de 2009. Disponible en www.ubs.grindofi/publicaciones/prodea05.pdf
78. Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
79. Tapia, J. A. (1997). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
80. Tobón, M. (2007). *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Pereira: Universidad de Pereira.
81. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ORELAC*. (2002) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago de Chile: Andros LTD.
82. Valle, A., Nuñez, A. Canabach R., Rodríguez, S. González, J. y Rosário. P. (2009). *Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria. Análisis diferencial en estrategias cognitivas. Estrategias de autorregulación y rendimiento académico*. En Revista Mexicana de Psicología. Año 2009, Número 26. Volumen 1.
83. Vázquez, S. y Boubbé, P. (1998). *Evaluación alternativa: el uso de portafolios en matemática en la universidad*. Consultado el 18 de agosto de 2009. Facultad de Agronomía Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.iberomat.uji.es/carpeta/comunicaciones/90_patricia_sastre.doc.
84. Vélez, M. (2006). *El proceso de toma de decisiones como espacio para el aprendizaje en las organizaciones*. *Revista Ciencias Estratégicas*, Vol. 14, Núm. 16.
85. Winie, P. (1995). *Inherent details in self-regulated learning*. California: Educational Psychologist.
86. Yukavetsky, G. (2008). *¿Qué es el diseño instruccional?* Consultado el 18 de enero de 2009, Página electrónica de Wordpress: <http://ticsunermb.wordpress.com/2008/04/08/%C2%BFque-es-el-diseno-instruccional-por-gloria-j-yukavetsky/>
87. Zimmerman, B., Bandura, A., Martínez-Pons, M. (1992). *Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. En American Educational Research Journal. Año 1994, Número, 29.



ANEXOS

ANEXO 1

**DISEÑO INSTRUCCIONAL DEL TALLER
PSICOEDUCATIVO PARA FAVORECER EL
DESARROLLO DE HABILIDADES Y
CONOCIMIENTOS DE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO:**

“Yo elijo, Yo aprendo”

ANEXO 1

Diseño instruccional del taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades de aprendizaje estratégico: “Yo elijo, Yo aprendo”

Presentación

El taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de fomento aprendizaje estratégico, llamado “Yo elijo, Yo aprendo” que se plantea en este estudio puede ser una opción, tanto para maestros como para orientadores de secundaria, ya que se estructura el diseño instruccional para que se pudiese realizar con alumnos de tercer grado.

Por tanto, se considera que al asistir en el desarrollo del aprendizaje estratégico a los alumnos que participarían en el taller, estos pudiesen lograr el desarrollo y aplicación de estrategias autorregulatorias en sus aprendizajes académicos o en otras situaciones de aprendizaje extraescolares. De esta manera, el alumno podría tener herramientas para mejorar su rendimiento escolar, ya que las estrategias propuestas permitirían el desarrollo de habilidades cognitivas y aprendizajes significativos. Así mismo, el taller aborda la información sobre las técnicas de autorregulación en forma vivencial, destacando la creatividad y particularidad de los alumnos a la hora de llevar a cabo las actividades planteadas en su respectiva sesión.

Para la realización de este Taller se toma, como sostén teórico:

-Los elementos del *Aprendizaje Estratégico* planteados por Quesada (2008): *La planeación, el establecimiento de metas, la toma de decisiones, a evaluación y el monitoreo cognitivo.*

En cuanto a los fundamentos para las estrategias autorregulatorias:

-Las *Estrategias de Autorregulación* establecidas por Montanero y Gonzáles (2002) para alumnos de educación secundaria (Técnicas de control estimular y planificación de intervalos de estudio, Técnicas de solución de problemas y concentración y Técnicas de autocontrol), también se considerarán técnicas para la elaboración de Mapas Mentales.

Así mismo, en el aspecto metodológico para el fomento del aprendizaje estratégico está basado en:

-La *metodología de las fases del Aprendizaje Estratégico* de Huerta (2007): *Presentación de la Estrategia, Práctica guiada y Práctica Autónoma.*

Para el taller se plantean objetivos para cada una de las sesiones, así como estrategias, actividades, materiales y su evaluación correspondiente (ver carta descriptiva, **Anexo 2**) Los objetivos general y específico, son los siguientes:

Objetivo general

Al finalizar el taller los adolescentes serán capaces de seleccionar y usar conceptos, métodos y habilidades de *aprendizaje estratégico*, aplicables ante situaciones escolares.

Objetivos particulares

- a) Definir conceptos y habilidades del aprendizaje estratégico, a partir de la identificación que los participantes hagan de sus componentes.
- b) Aplicar estrategias de aprendizaje autorregulatorias que le permitan al adolescente el favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico.
- c) Evaluar el dominio del aprendizaje estratégico que los adolescentes muestren al aplicarlo en situaciones de aprendizaje escolar durante el taller.

Contenidos

Se plantean 2 temas principales y 8 subtemas para el taller, los cuales son tanto teóricos como prácticos:

1. El aprendizaje estratégico y sus componentes:

- ✓ Planeación y establecimiento de metas.
- ✓ Toma de decisiones.
- ✓ Monitoreo cognitivo: seguimiento de la aplicación de estrategias.
- ✓ Evaluación y autoevaluación.

2. Estrategias autorregulatorias:

- ✓ Técnicas de control estimular y planificación de intervalos de estudio.
- ✓ Técnicas de solución de problemas y concentración.
- ✓ Técnicas de autocontrol.
- ✓ Técnicas para el uso de mapas mentales.

Materiales

Para la realización del taller es necesaria la utilización de un pizarrón (el de la institución); gises o plumones (según el caso); rotafolios y plumones de aceite; hojas blancas y de colores, tarjetas de cartón, cinta adhesiva, lápices, plumas, gomas y colores (la cantidad de acuerdo al grupo) y registros de observación y evaluación del taller para cada sesión y para cada estudiante, así mismo de un manual para estos últimos.

Estrategias

Las estrategias autorregulatorias que se utilizan en este taller, como ya sea han mencionado, son primordialmente, las planteadas por Montanero y Gonzáles (2002) para adolescentes de educación secundaria:

- *Estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio.* Las cuales tienen que ver con lo que se hace antes de iniciar una tarea, en donde el estudiante debe de aprender a desarrollar estrategias contradictorias y de control ambiental de los estímulos (generalmente visuales o sonoros) que modifiquen de forma negativa su atención y concentración por el tiempo necesario de la tarea en cuestión, así mismo, éstas técnicas se relacionan con la preparación psicofísica y la reducción de la ansiedad del joven.

- *Estrategias para la solución de problemas y concentración.* Están vinculadas a potenciar por medio de la reflexión y el compromiso el establecimiento de diálogos que logren la toma de conciencia de lo que se realiza, las metas y los medios para alcanzarlas.

-*Estrategias para el autocontrol.* Éstas se relacionan con el entrenamiento para superar la probabilidad de ocurrencia de situaciones conflictivas, como son la distracción o el abandono de la tarea. Así mismo, éstas técnicas se relacionan con la autoobservación, la programación y el auto refuerzo de las conductas reguladas por el propio sujeto, por medio de auto registros.

También se considera la estrategia para la elaboración y uso de *Mapas Mentales*, con los cuales se puede reestructurar lo aprendido y para ponerlo en la práctica de ser necesario, de una manera relevante y sistematizada.

Evaluación del taller

Para el presente diseño se plantean dos evaluaciones:

La primera es para corroborar los objetivos del taller sobre el fomento del aprendizaje estratégico en los adolescentes, basada en registros de observación sobre las actividades realizadas y la utilización de portafolios por cada alumno participante, así mismo de un pretest y postest, denominado “*Cuestionario (Escala Likert) sobre actitudes hacia el aprendizaje estratégico para adolescentes de tercero de secundaria*”.

A su vez, para considerar los objetivos del estudio, sobre el diseño instruccional del taller, se plantea una evaluación por medio de registros de observación sobre los componentes (objetivos, estrategias, dinámicas, temas, materiales, etc.) por parte de los coordinadores y así mismo, de cuestionarios, para los participantes, sobre la estructuración de taller en general y en particular (sobre el proceso de enseñanza, estrategias, técnicas, los logros obtenidos en cada sesión individual y grupal, en función de la comprensión y asimilación de los temas; así como de la construcción y avance del proceso grupal) para cada sesión y una más global, para el final del taller.

Por tal motivo se determina la utilización de *cinco instrumentos*:

-Los dos primeros instrumentos son para los coordinadores del taller, los cuales se aplicarían en el transcurso de cada sesión:

1. Registro de autoevaluación, por sesión, enfocados al diseño instruccional del taller. (Anexo 7)

2. Registro de observación, orientado hacia el conocimiento y aplicación del aprendizaje estratégico mostrado en los participantes del taller. (Anexo 6)

- Los tres siguientes instrumentos son para los adolescentes asistentes del taller:

3. Un cuestionario, por sesiones, para evaluar el diseño instruccional del propio taller y del desempeño de los coordinadores. (Anexo 5)
4. Uso de “portafolios” por cada alumno, en donde se irían guardando los trabajos realizados durante las sesiones correspondientes. Aquí se consideran, para este aspecto, el “Manual del participante” (Anexo 3), ya que en él, se realiza la mayoría de las actividades.
5. Un cuestionario (Escala Likert) para adolescentes de 3ª de secundaria, sobre actitudes hacia el aprendizaje estratégico, el cual es aplicado como pretest y postest. (Anexo 4)

Metodología

Se propone un trabajo grupal, esto con el fin de lograr un contexto de reflexión y discusión de los contenidos, estrategias y habilidades presentadas, así como de las vivencias y conocimientos de los participantes. Se trabajan conceptos, procedimientos, estrategias y actitudes hacia el aprendizaje estratégico.

El taller consta de **10 sesiones, de una hora aproximadamente**, (ver carta descriptiva, Anexo 2), en las cuales se hace una evaluación, tanto de coordinadores como de los participantes sobre el taller y cada una, tiene su propia apertura y cierre correspondiente. Así mismo, basándose en los fundamentos teóricos y metodológicos ya presentados para este estudio (*Los elementos del Aprendizaje Estratégico* de Quesada, 2008; *Las Estrategias de Autorregulación* de Montanero y Gonzáles, 2002; y *La metodología de las fases del Aprendizaje Estratégico* de Huerta, 2007) en ese orden, es que se determina que la estructura del taller consiste en siete etapas básicas, las cuales son, tanto teóricas como prácticas, según cada caso, ya que de esta manera se considera que se puede ir de lo más general (que engloba, primero, el *aprendizaje estratégico* y su *elementos*; y de manera consecutiva, las *estrategias autorregulatorias*) a lo más particular (que es la *práctica guiada y autónoma del aprendizaje estratégico*, así como *su evaluación*).

La descripción de cada etapa se desglosa a continuación:

- **Primera etapa:** *primera sesión*; consiste en la apertura y el encuadre del taller por medio de la presentación de los coordinadores ante el grupo, la aplicación de dinámicas de integración y para “romper el hielo” y así mismo, para establecer los lineamientos, objetivos, responsabilidades y demás implicaciones del taller. En esta sesión se aplica el pretest.
- **Segunda etapa:** *corresponde a la sesiones dos y tres*; se basa en clarificar lo que es el aprendizaje estratégico, así como sus componentes (planeación y establecimiento de

metas, toma de decisiones, monitoreo y evaluación), las cuales son, tanto teóricas como prácticas.

- **Tercera etapa:** *sesiones cuatro y cinco*; se relacionaron con proporcionar a los participantes del taller ciertas estrategias de autorregulación (técnicas de control estimular y planificación de los intervalos de estudio, técnicas de solución de problemas, técnicas de autocontrol y técnicas para el conocimiento y uso de mapas mentales). Son, tanto teóricas como prácticas.
- **Cuarta etapa:** *sesión seis*; ésta es la parte en la cual se realiza la aplicación concreta y de manera conjunta de lo visto en los dos ejes anteriores (etapa dos y tres). En esta etapa se plantea cierto tema o contenido de cualquier asignatura elegida por los estudiantes, y por medio de la *práctica guiada* de los coordinadores se les proporciona un modelo asistido de cómo aplicar las estrategias autorregulatorias ya vistas y practicadas, utilizando los componentes del aprendizaje estratégico de manera conjunta (Planeación y establecimiento de metas, Toma de decisiones, Monitoreo y Autoevaluación).
- **Quinta etapa:** *sesiones siete y ocho*; corresponde a las sesiones de *práctica autónoma*, en donde los estudiantes, al plantearse otro tema o contenido del currículo, aplican de manera conjunta, *los elementos del aprendizaje estratégico* en relación de *las estrategias autorregulatorias* vistas, pero lo hacen de manera autónoma, ya sin la guía de los coordinadores, aunque con la supervisión de éstos.
- **Sexta etapa:** *novena sesión*; es la evaluación de lo aprendido y realizado en el taller, en donde se trabaja con los *portafolios* de cada participante y las observaciones realizadas por los coordinadores, así mismo, se aplica el postest.
- **Última etapa:** *décima y última sesión*; consiste en una retroalimentación sobre lo aprendido, practicado y vivido con los adolescentes del taller y los coordinadores y de esta manera se realiza el cierre final del taller.

Es importante mencionar que, cada sesión, tiene una dinámica de inicio y una de cierre. Por otra parte, por sesión, los coordinadores evaluarían el taller y a su vez su diseño instruccional, por medio de registros de observación basados en el marco teórico de esta tesis. Así mismo, los participantes evaluarán el taller, considerando las dinámicas, métodos, estrategias, tiempos, objetivos, materiales y el desempeño observado de los coordinadores durante cada día de su realización.

Lo anterior se muestra, de manera más clara, en la siguiente tabla (número 6).

5.8. Tabla 6. Agenda del taller sobre Aprendizaje Estratégico

ETAPAS	1 ^a	2 ^a		3 ^a		4 ^a	5 ^a		6 ^a	7 ^a
SESIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TEMAS	Presentación del taller	El aprendizaje estratégico y sus componentes: A) Planeación B) Establecimiento de metas.	(Continuación) C) Toma de decisiones D) Evaluación E) Monitoreo cognitivo	Estrategias autorregulatorias: 1) Estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio 2) Estrategias para el autocontrol	(Continuación) 3) Estrategias para la solución de problemas y concentración 4) Estrategias para el conocimiento y uso de mapas mentales	Sesión de práctica guiada	Sesiones de práctica autónoma		Evaluación de aprendizaje y realizado en el taller	Cierre del taller
NOTAS SOBRE LAS ETAPAS 2 A 7:	A partir de esta 2 ^a etapa se englobó lo visto en la etapa 1		En esta 3 ^a etapa se retomó lo visto en las etapas 1-2		En ésta, se encuadró lo visto en las etapas 1-3	En ésta, se abarcó lo visto en etapas 1-4	En esta última se incluyó lo visto en las etapas 1-5			



ANEXO 2

Carta descriptiva del taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

SESIÓN 1					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Presentación del taller.</p> <p><i>Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de analizar la importancia del taller, su dinámica, sus objetivos y su evaluación.</i></p>	<p>Explicación y presentación del taller, así como de los coordinadores.</p>	<p>Los coordinadores se presentarán ante los adolescentes, plantearán los lineamientos generales y particulares (importancia, objetivos, duración, materiales, asistencias, evaluación y su dinámica en general), para la realización del taller por medio de mapas mentales.</p> <p>Explicación de la dinámica a seguir para la elaboración del “<i>portafolios</i>” a lo largo de las sesiones.</p>	10”	<p>-Rotafolios y plumones. - Registro de observación (Anexo 6) -Fólder para cada participante del taller</p>	<p>Al inicio se verificará y registrará si los adolescentes han comprendido los lineamientos generales del taller, así como su finalidad por medio de un registro de observación.</p>
	<p>Dinámica de integración para inicio de sesión y del taller.</p>	<p>Técnica de Integración “<i>Gente con gente</i>”: Todos (alumnos y coordinadores) en pareja menos un adolescente, quien dirá consignas a los demás: ejemplo; del cuerpo que debe unirse con la misma parte del cuerpo del compañero (hombro con hombro, codo con codo, manos con manos, etc.); cuando se dice “gente con gente” todos los adolescentes deben buscar una nueva pareja; el que se queda sin pareja dirige.</p>	15”	<p>-Registro de observación. -Bolígrafo.</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial.</p>

	Resolución de cuestionarios.	Aplicación de la prueba diagnóstica. (Cuestionario sobre actitudes hacia el aprendizaje estratégico) en donde se solicitará a los participantes que contesten completamente tal instrumento.	15”	-Cuestionario sobre aprendizaje estratégico. (Anexo 4)	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems de los cuestionarios, así como el que lo hagan de manera individual.
		Así mismo, posteriormente, se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica de la primera sesión, así como del desempeño de los coordinadores.	10”	-Cuestionario sobre el taller y los coordinadores (Anexo 5)	
	Dinámica para cierre de la sesión. Entrega del manual del taller, así como la explicación de su fin y utilidad.	“ <i>Valoración positiva,</i> ” Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente: <i>¿Cómo te sientes después de esta sesión?</i>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para cada participante. (Anexo 3)	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 2					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p><u>El aprendizaje estratégico y sus elementos.</u></p> <p>Para esta sesión: A) Planeación y establecimiento de metas.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de explicar lo que es el aprendizaje estratégico y aplicarán el primero de sus elementos.</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Técnica de distensión “<i>Canasta de frutas</i>” Los participantes se sientan en un círculo. Cada quien en una silla, menos una persona que queda en el centro, quien será la facilitadora y posteriormente, cambiará de lugar. A los demás integrantes se les asignará tres clases de distintas fruta, como: mango, sandía y piña. Posteriormente, la persona del centro gritará una clase de las frutas mencionadas, y sólo las personas que correspondan con la fruta, cambiarán de lugar; o al decir el facilitador ¡canasta de frutas! Todos harán el cambio de lugar. Quien se queda sin silla, reemplazará al facilitador del centro de la mesa. El cual, al quedar en pie y antes de dar la instrucción, deberá dar un comentario o duda acerca de la sesión anterior.</p>	15”	<p>-Registro de observación.</p> <p>-Bolígrafo</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la segunda sesión.</p>
	<p>Comentarios y dudas del grupo.</p>	<p>Los coordinadores escucharán los comentarios sobre la sesión anterior, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten sobre lo visto en la sesión anterior.</p>		<p>Registro de observación.</p> <p>-Bolígrafo</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.</p>
	<p>Exposición teórica.</p>	<p>Los coordinadores iniciarán la exposición, de manera teórica, sobre el aprendizaje estratégico y su primer componente, apoyándose con la estrategia de mapas mentales.</p>	15”	<p>-Rotafolios y plumones.</p> <p>-Ilustraciones</p> <p>-Registro de</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los</p>

				observación. -Manual para el participante.	adolescentes para prestar atención en lo que se expone, así como para plantear sus dudas.
	Práctica guiada	Los coordinadores, a través de la práctica guiada, apoyarán a los adolescentes para llevar el primer componente del aprendizaje estratégico (La planeación y el establecimiento de metas) hacia una realización procedimental, partiendo del algún tema de uno de sus libros de texto.	10''	-Libro de texto. -Hojas blancas. -Manual para el participante. -Registro de observación.	Se observarán y se registrarán las actitudes, procedimientos, conceptos, la disposición y la realización de lo visto en la sesión, por parte de los adolescentes.
	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores.	10''	Cuestionario sobre el taller y coordinadores	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.	<p><i>“Valoración positiva,”</i> Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente:</p> <p><i>¿Después de lo visto en la sesión, qué has aprendido?</i></p>	10''	-Registro de observación. -Bolígrafo -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 3					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p><u>Elementos del aprendizaje estratégico:</u> Continuación: B) Toma de decisiones C) Monitoreo D) Evaluación</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de utilizar el resto de los elementos del aprendizaje estratégico. (Toma de decisiones, monitoreo y evaluación)</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Técnica de distensión “<i>El barco se hunde</i>” Los participantes se distribuyen en el salón y de manera aleatoria cada quien empieza a caminar en diversas direcciones. Acto seguido, los coordinadores dirán la expresión “el barco se hunde” añadiendo cierto número de personas, por ejemplo: “el barco se hunde con cinco personas” y los adolescentes deben juntarse en grupos de tal cantidad, entonces, la o las persona que queden fuera de algún grupo, serán los que darán la siguiente consigna sobre la dinámica.</p>	15”	-Registro de observación.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la tercera sesión.
	<p>Comentarios y dudas del grupo.</p>	<p>La o las personas que queden fuera de un grupo, harán una pregunta al grupo referente a la sesión anterior. Los coordinadores también participarán y atenderán a los comentarios sobre la sesión anterior que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.</p>		-Registro de observación. -Bolígrafo	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.
	<p>Exposición teórica.</p>	<p>Los coordinadores desarrollarán la exposición, de manera teórica, sobre la toma de decisiones, el monitoreo y evaluación en el aprendizaje estratégico, apoyándose con la estrategia de mapas mentales.</p>	15”	-Rotafolios y plumones. -Cinta adhesiva -Ilustraciones -Registro de observación.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para prestar atención en lo que se expone, así

				-Bolígrafo. -Manual para el participante.	como para plantear sus dudas.
	Práctica guiada.	Los coordinadores, a través de la práctica guiada, apoyarán a los adolescentes para aplicar en el taller la toma de decisiones, el monitoreo y evaluación en el aprendizaje estratégico, tomando como punto de partida, algún tema de uno de sus libros de texto.	10”	-Libro de texto. -Hojas blancas. -Manual para el participante. -Registro de observación.	Se observarán y se registrarán las actitudes, los procedimientos, conceptos, la disposición y la realización de lo visto en la sesión, por parte de los adolescentes.
	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta tercera sesión.	10”	-Cuestionario sobre el taller y coordinadores.	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.	“ <i>Valoración positiva,</i> ” Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente: <i>¿Después de lo visto en la sesión, qué serías capaz de resolver?</i>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 4					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p><u>Estrategias para facilitar la autorregulación</u></p> <p>- Estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio.</p> <p>- Estrategias para la solución de problemas y concentración.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de reconocer estrategias para facilitar la autorregulación, que podrán</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Técnica de interacción “<i>Toca azul</i>”. Los participantes se ponen de pie. Para dar inicio al juego los coordinadores darán en voz alta las instrucciones, iniciando el juego y permitiendo después que alguien más diga las consignas. Una persona anuncia “<i>toca azul</i>” inmediatamente después el resto del grupo buscará un objeto de ese color (que no sea de su propiedad) ya sea en el aula o en otras personas, para tocarlo. No se dejará de tocar el objeto anterior hasta que se nombre el siguiente. Después se anunciará otra consigna. Hay muchas posibilidades: tanto colores, como partes del cuerpo, objetos personales, etcétera. En un momento dado, los coordinadores permitirán que otra persona del mismo grupo dé las consignas.</p>	10”	-Registro de observación.	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la cuarta sesión.</p>
	<p>Comentarios y dudas del grupo.</p>	<p>Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre la sesión anterior que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.</p>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.</p>
	<p>Exposición conceptual.</p>	<p>Los coordinadores desarrollarán una exposición, de manera teórica, sobre las estrategias autorregulatorias: <i>estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio</i> y <i>las estrategias para la solución de problemas y concentración</i>, para este fin, se apoyarán con mapas mentales.</p>	15”	-Rotafolios y plumones. -Ilustraciones -Diurex. -Registro de observación. -Bolígrafo.	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para prestar atención en lo que se expone, así</p>

<i>aplicar a diversas situaciones escolares.</i>				-Manual para participante. -Libro de texto. -Hojas papel.	como para plantear sus dudas.
	Práctica guiada.	Los coordinadores, a través de la práctica guiada, apoyarán a los adolescentes para aplicar en el taller, las <i>estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio y las estrategias para la solución de problemas y concentración</i> , tomando como punto referencia, algún tema de uno de sus libros de texto.	15”	-Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán actitudes, procedimientos, conceptos y disposición así como la realización de lo visto en la sesión, por parte de los adolescentes.
	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta cuarta sesión.	10”	-Registro de observación. -Cuestionario sobre taller y coordinadores.	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.	<i>“Valoración positiva,”</i> Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente: <i>¿Después de lo realizado en la sesión, qué puedes resolver, de manera distinta?</i>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	°Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 5					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p><u>Estrategias para facilitar la autorregulación</u> (Continuación)</p> <p>-Estrategias para el autocontrol.</p> <p>-Estrategias para el uso de mapas mentales.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de reconocer estrategias para facilitar la autorregulación, que podrán aplicar a diversas situaciones escolares.</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Técnica de distensión “<i>El azote del papel</i>”. Los coordinadores solicitarán a los participantes que formen un círculo, uno de los coordinadores permanecerá dentro del círculo con el papel periódico enrollado, pronunciará el nombre de alguien del grupo (por ejemplo: Maira) y tratará de dar un leve golpe con el periódico en la cabeza de Maira antes de que ella pueda decir otro nombre (por ejemplo, Alejandro), no puede decir el nombre de la persona de en medio. Cuando la persona del centro logra tocar a la persona nombrada (antes de que ésta logre decir un nuevo nombre) le dará el periódico y tomará su lugar en el círculo. Y así sucesivamente, seguirá el juego. En este caso la persona a la cual se mencione deberá responder una pregunta antes de 30 seg., si lo logra le dará el periódico a alguien mas y así sucesivamente.</p>	15”	<p>-Registro de observación.</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la quinta sesión.</p>
	<p>Comentarios y dudas del grupo.</p>	<p>Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre la sesión anterior que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.</p>		<p>-Registro de observación. -Bolígrafo.</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.</p>
	<p>Explicación conceptual.</p>	<p>Los coordinadores desarrollarán una exposición, de manera teórica, sobre las estrategias autorregulatorias: <i>Estrategias para el autocontrol y de uso de mapas mentales</i>, para esto, lo anterior se explicará con ésta misma técnica.</p>	15”	<p>-Rotafolios y plumones. -Ilustraciones -Cinta adhesiva -Manual</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes, la disposición así como la realización de lo visto en la sesión, por</p>

				para el participante.	parte de los adolescentes.
Practica guiada.	Los coordinadores, a través de la práctica guiada, apoyarán a los adolescentes para aplicar en el taller, las <i>estrategias para el autocontrol y para el uso de mapas mentales</i> , tomando como apoyo, algún tema de uno de sus libros de texto.	15”	-Registro de observación. -Libro de texto. -Hojas blancas. Bolígrafo. -Manual del particip.	Se observarán y se registrarán las actitudes, procedimientos y uso de conceptos en las actividades que hagan los adolescentes, durante la actividad.	
Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario breve sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta quinta sesión.	10”	-Cuestionario sobre el taller y coordinadores.	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.	
Dinámica para cierre de la sesión.	“ <i>Valoración positiva</i> ,” Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente: <i>¿Qué puedes resolver, eficazmente, después de lo hecho en la sesión?</i>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.	

CONTENIDO Y OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	<p style="text-align: center;">SESIÓN 6</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDADES</p>	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Sesión de práctica guiada.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de identificar los componentes del aprendizaje estratégico así como las estrategias autorregulatorias llevadas a la práctica de manera guiada.</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Técnica de distensión <i>“Inquilinas, inquilinos”</i>. Los coordinadores solicitarán a los integrantes del taller que se pongan de pie y dejen sus pertenencias en el asiento. Instrucciones: Para formar departamentos, los participantes se pondrán en tríos: una persona se coloca frente a la otra y se toman de las manos, éstas serán la pared izquierda y la pared derecha, respectivamente. La tercera persona se mete en medio, queda rodeada por los brazos de las “paredes” y se convierte en la inquilina o inquilino. Luego de formar cuantos departamentos sean posibles, las personas que queden sin departamento buscarán integrantes diciendo en voz alta una de las siguientes cosas: “inquilinos”, “pared derecha”, “pared izquierda” o “terremoto”. En el caso de las tres primeras, las personas que hacen el rol nombrado tendrán que cambiar de departamento. El cambio será aprovechado por las personas que buscan departamento. En caso de que se diga “terremoto” todos los participantes tienen que cambiar de lugar y formar nuevos departamentos. El juego continúa con las personas que se queden sin departamento.</p>	<p>10”</p>	<p>-Registro de observación.</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la sexta sesión.</p>

		<i>¿Qué podrías modificar de tus aprendizajes, después de lo visto en la sesión?</i>			hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.		10”	-Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 7					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Sesión de práctica autónoma.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de aplicar los componentes del aprendizaje estratégico así como las estrategias autorreguladas de manera autónoma.</i></p>	<p>Dinámica de distensión para inicio de sesión.</p>	<p>Dinámica de distensión “<i>Tormenta para.</i>” Los coordinadores solicitarán al grupo que formen un círculo con sus sillas. Una persona se quedará en el centro y gritará una frase que empieza con “Tormenta para...” Añadiendo una característica de varias personas del grupo (por ejemplo, tormenta para las personas que nacieron en enero, para las mujeres, para los o las que traen calcetines, etcétera). Todas las personas aludidas tienen que dejar su lugar y tratar de ocupar otro, la persona del centro tratará de ocupar un lugar, y otra persona quedará en el centro. Continúa el juego con otra frase “Tormenta para...” La persona del centro también puede gritar “huracán”. En este caso, las personas participantes tendrán que cambiar de lugar y así sucesivamente.</p>	10”	-Registro de observación.	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la séptima sesión.</p>
	<p>Comentarios y dudas del grupo.</p>	<p>Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre la sesión anterior que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.</p>	5”	-Registro de observación. -Bolígrafo	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.</p>

	Práctica autónoma.	Los participantes, a través de la práctica autónoma, clarificarán la aplicación real de los componentes del aprendizaje estratégico, así como de las estrategias autorregulatorias en una situación posible de aprendizaje especificada en su respectivo manual.	20”	<ul style="list-style-type: none"> -Registro de observación. -Rotafolios. -Hojas blancas. -Bolígrafos. -Libro de texto. -Manual para el participante. 	Se observarán y se registrarán las actitudes, procedimientos y uso de conceptos en las actividades que hagan los adolescentes, durante la práctica autónoma.
	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta séptima sesión.	10”	-Cuestionario sobre el taller y coordinadores.	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.	<p>“<i>Valoración positiva,</i>” Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente:</p> <p><i>¿Después de lo hecho en la sesión, qué puedes modificar realmente de tus aprendizajes?</i></p>	10”	<ul style="list-style-type: none"> -Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante. 	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 8					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Sesión de práctica autónoma.</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de aplicar los componentes del aprendizaje estratégico así como las estrategias autorregulatorias de manera autónoma.</i></p>	Dinámica de distensión para inicio de sesión.	Dinámica de distensión “ <i>El globo.</i> ” El grupo se dividirá en tres filas, las cuales se colocarán una junto a otra. Se les pedirá a los participantes que pasen un globo cuerpo a cuerpo, sin meter manos o codos, desde el inicio de la fila hasta el final. Esto lo deberán realizar lo más rápido posible. Todo el grupo deberá estar atento a las reglas para que los equipos contrarios no hagan trampa. Ganará el primer equipo que haga llegar el globo hasta el final de la fila, se deberá comenzar desde el principio de ésta.	10”	-Registro de observación. -Globos de colores.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la octava sesión.
	Comentarios y dudas del grupo.	Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre la sesión anterior que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.
	Práctica autónoma.	Los participantes, a través de la práctica autónoma, clarificarán la aplicación real de los componentes del aprendizaje estratégico, así como de las estrategias autorregulatorias en una situación extraescolar, pero posible de aprendizaje.	20”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Rotafolios. -Hojas. -Libro de texto.	Se observarán y se registrarán las actitudes, procedimientos y uso de conceptos en las actividades que hagan los adolescentes, durante la práctica

	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta octava sesión.	10”	-Manual p/ participante -Cuestionario sobre el taller y coordinadores.	autónoma. Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.
	Dinámica para cierre de la sesión.	<p><i>“Valoración positiva,”</i> Los coordinadores solicitarán a los participantes que se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente:</p> <p><i>¿Después de lo hecho en la sesión, en qué otras situaciones puedes aplicar lo que realizaste hoy?</i></p>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.

SESIÓN 9						
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN	
Evaluación del taller.	Dinámica de distensión para inicio de sesión.	Dinámica de distensión “Masaje de espaldas.” Los coordinadores le solicitarán al grupo que formen un círculo sentándose en el piso, viendo hacia la espalda de la persona a la derecha. Cada participante se acercará a la persona vecina y siguiendo las pautas de las personas facilitadoras, les dará un ligero masaje en la espalda. Primero, se mueven las manos como si fueran ratones, luego como serpientes, después como pezuñas de caballo y por último como patas de elefante. Al finalizar se repiten los movimientos en orden invertido.	5”	-Registro de observación.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la novena sesión.	
	<i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de evaluar lo aprendido y realizado.</i>	Comentarios y dudas del grupo.	Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre las ocho sesiones anteriores que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.
	Revisión y evaluación por <i>portafolios</i> .	Los coordinadores junto con los participantes harán una revisión de los trabajos contenidos en los <i>portafolios</i> de cada participante. Así mismo, se escucharán los comentarios sobre las conclusiones que	20”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Portafolios de cada participante.	Se observarán y se registrarán actitudes y la disposición de los adolescentes al realizarse la	

	Resolución de cuestionarios.	hagan los adolescentes.	15”	-Manual para el participante. -Cuestionario sobre aprendizaje estratégico. (Anexo4)	evaluación por medio de los <i>portafolios</i> .
		Aplicación del postest (Cuestionario sobre aprendizaje estratégico) en donde se solicitará a los participantes que contesten completamente tal instrumento			
		Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta novena sesión.	10”	-Cuestionario sobre el taller y coordinadores	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems de los cuestionarios, así como el que lo hagan de manera individual.
Dinámica para cierre de la sesión.	<p>“<i>Valoración positiva,</i>” los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, en dos palabras, que responda lo siguiente:</p> <p><i>¿Qué ha cambiado de tu aprendizaje, después de lo hecho en las sesiones?</i></p>	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de cierre de sesión.	

SESIÓN 10					
CONTENIDO Y OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
<p>Cierre del taller</p> <p><i>Al finalizar la sesión, los participantes serán capaces de valor lo experimentado a lo largo del taller.</i></p>	Dinámica de distensión para inicio de última sesión.	Dinámica de distensión “ <i>Escribe un recuerdo.</i> ” Los coordinadores pondrán varios rotafolios pegados en las paredes y dispersos en el aula, para que los participantes, por medio de un plumón, escriban de manera breve algunos de los recuerdos o experiencias que hayan tenido sobre el taller o los integrantes de éste.	5”	-Registro de observación. -Rotafolios. -Plumones y marcadores.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica de integración inicial de la décima sesión.
	Comentarios y dudas finales del grupo.	Los coordinadores atenderán a los comentarios sobre las sesiones anteriores que hagan los participantes, y así mismo, aclararán las dudas que se presenten.	10”	-Registro de observación. -Bolígrafo. -Manual para el participante.	Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes al momento de manifestar sus comentarios y dudas.
	Resolución de cuestionario.	Se aplicará un cuestionario sobre el contenido y dinámica del taller, así como del desempeño de los coordinadores en esta última sesión.	10”	-Cuestionario sobre el taller y coordinadores	Se observará y se comprobará que los participantes contesten cada uno de los ítems del cuestionario, así como el que lo hagan de manera individual.

	<p>Dinámica para cierre de la sesión y de taller.</p>	<p><i>“Valoración positiva,”</i> Los coordinadores solicitarán a los participantes se sienten en círculo, y a continuación se solicitará a cada participante, sin límite de palabras, que responda lo siguiente:</p> <p><i>¿Después de lo vivido en este taller, qué te llevas y qué dejas?</i></p> <p>Los coordinadores también responderán a la pregunta ante el grupo de participantes.</p>	22”	<p>-Registro de observación. -Bolígrafo.</p> <p>-Manual para el participante.</p>	<p>Se observarán y se registrarán las actitudes y la disposición de los adolescentes para participar en la dinámica final.</p>
	<p>Entrega de constancias</p>	<p>Los coordinadores entregarán las correspondientes constancias a los participantes del taller.</p>	8”	<p>-Constancias para cada participante. (Anexo 9)</p>	

ANEXO 3

Manual del participante del taller psicoeducativo para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico



TALLER PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

“Yo elijo... Yo aprendo”



MANUAL DEL PARTICIPANTE

Nombre:



MÉXICO 2010

INTRODUCCIÓN

El presente taller tiene como finalidad, el poder brindarte determinados conocimientos y procedimientos para que puedas optimizar tu aprendizaje escolar.

Para esto, a lo largo del taller, el cual consta de 10 sesiones, de 1 hora aproximadamente, podrás conocer y aplicar el *aprendizaje estratégico* en situaciones de aprendizaje reales.

Este manual que tienes en tus manos es una guía sobre las sesiones y los contenidos que se verán a lo largo del taller, por lo tanto, es importante que lo traigas contigo en cada sesión y así mismo, que puedas realizar las actividades especificadas para cada sesión del taller.

De antemano te agradecemos tu participación, puntualidad, respeto y cooperación para la realización de este taller.

Atentamente, los coordinadores:

Gabriela Galicia Vázquez

y

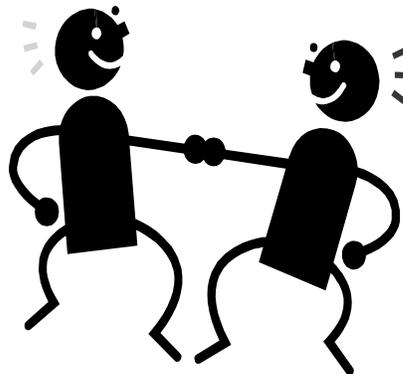
Joel Abarca Martínez



SESIÓN 1

PRESENTACIÓN DEL TALLER

Nuevamente agradecemos tu participación. En esta primera sesión, antes que otra cuestión, conocerás a los coordinadores, quienes se presentarán ante ti, y a su vez, te explicarán detenidamente los siguientes aspectos:



Objetivo general:

El presente taller tiene como propósito que al finalizar, tú puedas ser capaz de seleccionar y usar conceptos, métodos y habilidades de aprendizaje estratégico, aplicables ante situaciones escolares..

Objetivos particulares:

1. Definir estrategias del aprendizaje estratégico a partir de la identificación que tú hagas de sus componentes.
2. Aplicar estrategias de aprendizaje autorregulatorias que te permitan el desarrollo del aprendizaje estratégico.
3. Valorar el dominio del aprendizaje estratégico que muestres al aplicarlo en situaciones de aprendizaje escolar durante el taller.

Importancia:

La importancia radica en que las *estrategias de aprendizaje autorregulatorias* que conocerás en este taller, te permitirán llevarlas a la práctica en tu aprendizaje cotidiano, tanto escolar como extra escolar, lo cual te ayudará para *desarrollar un aprendizaje estratégico*.

Duración:

Como ya habrás leído en la introducción, este taller tendrá una duración de 10 sesiones de una hora cada una, aproximadamente.

Materiales:

La mayoría de los materiales que se van a ocupar se te proporcionarán por los coordinadores, como son: el presente manual, hojas blancas, cuestionarios, rotafolios, lápices, colores, goma, cinta adhesiva e ilustraciones.

Los materiales que tendrás que traer son: libro de texto (se acordará cuál o cuáles serán), bolígrafo y sobre todo: este **manual** que se te está otorgando.



Asistencia:



Para que este taller pueda llevarse a cabo es fundamental tu cooperación, por lo cual, para no interrumpir la dinámica de las sesiones, es importante tu puntualidad y asistencia.

Así mismo, como reconocimiento a tu esfuerzo, al finalizar se te otorgará una constancia para avalar tu asistencia a las sesiones.

Evaluación:

Como todo aprendizaje que has adquirido en tu formación académica, sabes que la evaluación es algo que es importante también y que lo acompaña.

Aunque no te preocupes, no estamos hablando de exámenes, aunque sí se te solicitará que llenes algunos cuestionarios breves al final de cada sesión, con los cuáles nos ayudarás a corregir algunas cuestiones y a mejorar los aciertos que tengamos como coordinadores de este taller, así mismo, habrá otros dos cuestionarios que contestarás para poder observar tus actitudes hacia tu propio aprendizaje.

Sobre todo, como este taller está enfocado a que tú adquieras estrategias y habilidades para que seas capaz de autorregular tu aprendizaje, conocerás así mismo, una forma de autoevaluarte, lo cual se hará por medio de *portafolios de aula*.



El *portafolio de aula* es un método en donde tú mismo seleccionas, de manera

deliberada, los trabajos realizados, para que puedas observar la historia de tu esfuerzo, actividades, reflexiones, progreso o logros efectuados.

Para esto, tú determinas los contenidos del portafolio, los motivos para hacer la selección de trabajos a incluir, y bajo qué criterios determinarás los méritos alcanzados, con lo cual, podrás observar tus propias reflexiones de lo realizado en el taller.

Dinámicas:

Al inicio y al final de cada sesión se realizarán una serie de dinámicas grupales, las cuales serán breves, y tienen la finalidad de que se pueda tener un ambiente de mayor cordialidad antes y después de lo realizado, por lo que agradeceremos nuevamente tu participación y respeto en cada una de ellas.



Finalmente, te reiteramos nuestro agradecimiento por tu presencia y cooperación.

Esperamos que este taller no sea sólo un nuevo aprendizaje, sino que pueda volverse una significativa experiencia para ti, como estamos seguros, lo será para nosotros.



¡GRACIAS!

**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la primera sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Cómo te sientes después de esta sesión?

SESIÓN 2

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y SUS ELEMENTOS (PARA ESTA SESIÓN): *PLANEACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE METAS*

Aprendizaje estratégico:

El término de “aprendizaje” es algo que ya has escuchado durante mucho tiempo y circunstancias de tu vida académica, pero, ¿qué significa dicho concepto? pues básicamente es una **capacidad cognitiva, por medio de la cual se adquieren continuamente, conocimientos procedimentales, actitudinales, emocionales y conceptuales, con los que podemos darle significado a nuestro entorno y así mismo transformarlo.**

No obstante, hay diversos tipos de aprendizajes, pero el que nos interesa en este caso es el siguiente:

Aprendizaje estratégico	Uso alternativo de las formas anteriores de aprender, en función de los objetivos y de los contextos.
--------------------------------	--

Es éste el que veremos en este taller, ya que como se menciona líneas arriba, es por medio del cual puedes aplicar los demás aprendizajes, pero de manera estratégica.

Por tanto, el **aprendizaje estratégico** es entendido como:

Un proceso cognitivo en donde se es capaz de reconocer una capacidad de evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atiendan las condiciones de cada situación, en este caso académica.

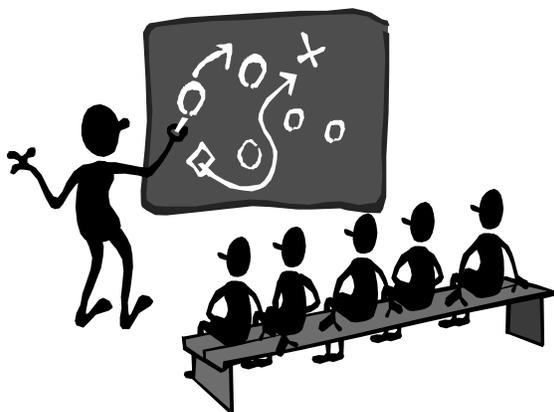
Así mismo, para que puedas comprender mejor este aprendizaje, es necesario el conocer sus componentes, de los cuales, en esta ocasión, veremos los dos primeros: la **planeación** y el **establecimiento de metas**.

Planeación:

En primer lugar, es importante considerara que la palabra *plan* se deriva del vocablo latino *planus*, el cual significa: “espacio liso, llano, sin estorbos.” Aunque después se fue entendiendo como el espacio base que ocupa un edificio, lo cual puede entenderse como un esquema básico que sirve para el diseño de los cimientos de un edificio.

No obstante, para este taller, el concepto de plan se entenderá como:

“La realización de una acción de manera reflexiva e intencional, en donde hay un ordenamiento, encuadre de acciones y preparación de instrumentos conceptuales y materiales para alcanzar o producir un resultado deseado.”

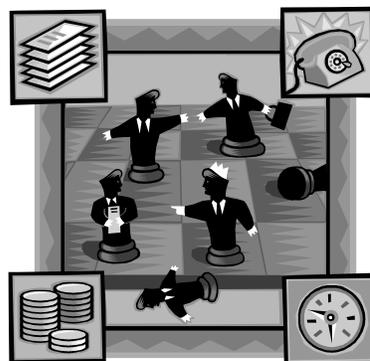


Entonces, es anticiparse a la acción planteada de manera previa, con una imagen del futuro, así como de las respuestas posibles con el fin de prever situaciones próximas. Así mismo, para comprender de mejor forma el concepto de plan, es necesario el entender sus componentes:



1. La *previsión*, como la misma palabra lo indica, es la visión anticipada de lo que puede venir.

2. La *organización*, es la estructuración armónica, del los roles a realizar, así como de los recursos y medios para efectuar una acción.





3. *La coordinación de esfuerzos y control de acciones y de resultados*, es la inducción para la unificación de los diversos componentes, enfocados al cumplimiento de los procesos complementarios de una acción, el control de sus procesos y resultados, en donde se revisa constantemente la trayectoria de lo realizado, considerando la corrección de los posibles desvíos que se presentarían para alcanzar el fin planteado.

Una vez que se ha hecho una planeación, acto seguido es enfocarla a una meta.

Establecimiento de Metas:

¿Has llegado a plantearte alguna meta?...

¿Ha sido académica?...

¿Personal?... O...

¿Sentimental?...

De inicio, una meta es entendida como el **fin hacia el cual tienden las acciones o los deseos**. Pero para que ésta pueda definirse como tal, conlleva varias consideraciones principales:

- ✓ Una de ellas son las motivaciones afectivas que te llevan a plantearla.
- ✓ La meta debe tener también, un significado socialmente establecido, y una valoración que le des a éste.
- ✓ Previsión de las dificultades con la que te enfrentarás.
- ✓ Las dificultades de las acciones que implica el que las realices.

Así mismo, como ya observaste en las preguntas iniciales, hay diferentes tipos de metas como son:

- ✓ *Metas relacionadas con la tarea* (que conllevan incrementar la propia competencia y disfrutar de la realización de una tarea por su novedad o por el dominio que se tenga de ella).
- ✓ *Metas relacionadas con la posibilidad de elegir* (que implican llevarla a acabo por sí mismo, sin la elección de otros).



- ✓ *Metas sociales* (que abordan la búsqueda de aceptación social y el evitar el rechazo).
- ✓ *Metas externas* (que son aquellas que plantean el conseguir cosas por recompensas y el evitar las aversivas).

No obstante, sin importar el tipo de metas que se consideren para una actividad, es importante el establecimiento de éstas.



Dicha cuestión puede realizarse a corto, mediano o largo plazo, lo cual se determina por la complejidad de la tarea, el compromiso y la dedicación que asumas. Así mismo, una vez que establezcas la meta, es importante la orientación que le des a ésta, pues de esta manera, puedes estructurar, interpretar, modificar y sobre todo, elegir tus experiencias en relación con la tarea, para que la alcances.



Actividades guiadas para realizar en el taller:
(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

La siguiente semana, vas a tener que exponer en equipo de tres personas, el tema de _____, para lo cual tienes que presentar elementos teóricos como prácticos, así mismo debes considerar una actividad de integración. Tienes 7 días para elaborarla, la duración será de 15 minutos y es necesario que entregues algún tipo de incentivo para los participantes.

Aplicando lo que viste en esta sesión, describe la planeación que realizarías y ¿qué tipo de metas establecerías y qué componentes implican? Si necesitas más espacio, puedes ocupar la hoja siguiente de anotaciones, comentarios y reflexiones.

**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la segunda sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo visto en la sesión, qué has aprendido?

SESIÓN 3

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y SUS ELEMENTOS (PARA ESTA SESIÓN): *TOMA DE DECISIONES, EVALUACIÓN Y MONITOREO COGNITIVO*

Como recordarás, en la sesión pasada vimos lo que es el aprendizaje estratégico y así mismo, sus dos primeros componentes: *la planeación y el establecimiento de metas*: por tanto, en esta sesión veremos los tres faltantes: *la toma de decisiones, la evaluación y el monitoreo cognitivo*.

La toma de decisiones:

En primer lugar, es necesario aclararte el concepto de *decisión*. Éste, se entiende como **aquella acción que comienza en la mente humana y termina con la realización del acto correspondiente, pasando previamente por las etapas de pensar y ejecutar**. De esta manera la decisión es un proceso cíclico, influenciado por conocimientos, expectativas, así como de experiencias previas que has adquirido y organizado. Es decir, que toda decisión está determinada por dos aspectos básicos: un

proyecto mental y su posterior ejecución.



Entonces, la toma de decisiones, en un contexto escolar, se entiende como un proceso en el cual tú eliges y a la vez recuperas, de forma coordinada, los conocimientos que te son necesarios para alcanzar determinada demanda u objetivo, para esto, se consideran también las características de la situación educativa en donde se produce tal acción. Así mismo, para que puedas realizar este proceso, es necesario que conozcas sus 6 etapas:

1) Identificación y análisis del problema

La primera etapa comprende el momento en que visualizas o proyectas mentalmente el problema, ya sea actual o potencial, considerando a su vez, las variantes de espacio y tiempo y a partir de ahí, puedes reconocer que decisión se debe de tomar para solucionarlo. Así mismo, se deben de ir considerando los diversos subcomponentes del problema planteado.

2) Tipificación de las diferentes pautas para la solución y su jerarquización particular

En la segunda etapa, se parte de considerar y aclarar las diversas pautas que comprenden la toma de determinada decisión. Acto seguido, a cada pauta, se le asigna un valor relativo, de

acuerdo a su importancia. Para esto, en la práctica, una técnica que te puede resultar útil, puede ser la de explicarte, verbalmente, cada una, y más, si estás trabajando en grupo, pues esto ayuda a clarificar el valor de cada componente y así, puedes evitar la manipulación de algún criterio para favorecer alguna otra alternativa de solución, diferente de la que ya has planteado en el inicio del proceso.

3) Plantear alternativas de solución

Este aspecto, se fundamenta en el planteamiento que puedes hacer de las factibles posibilidades reales o potenciales, para solucionar cierto problema. Para esto, es importante que reconozcas que, aunque en la mayoría de los casos no es posible el considerar cada una de las variantes que se pueden presentar para tomar una decisión, si es positivo el considerar el mayor número de alternativas, pues de esta forma, es más probable el encontrar alguna que sea satisfactoria. Sin embargo, el considerar un número exagerado de soluciones, puede llegar a ser negativo, pues te podría dificultar la elección considerada, o que generes alternativas de manera indefinida sin que te decidas por alguna. Por tal, el factor de la creatividad es

importante en este aspecto, pues ésta te puede apoyar, por ejemplo, con la técnica de lluvia de ideas o con la utilización de mapas mentales, para clarificar la mejor solución posible.



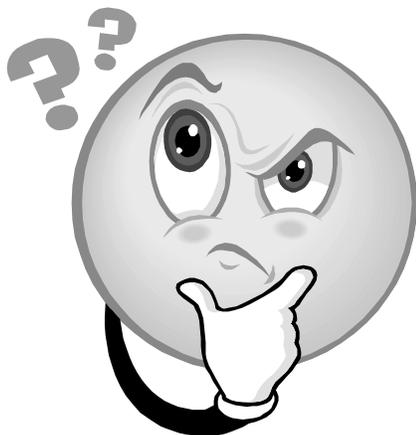
4) Evaluar las alternativas ya determinadas

En esta etapa, puedes partir del planteamiento previo que ya hiciste de las alternativas de solución, y de éste, ahora puedes hacer un análisis, lo más detallado posible, de cada una de las *posibles soluciones* para el problema determinado, considerando, tanto las ventajas como las desventajas de cada una y así mismo, debes tener presente el contexto en donde se realizaría, el esfuerzo y el tiempo que necesitarías. Para esto, la evaluación la puedes establecer partiendo de las cualidades que cada ventaja o desventaja conlleva, con el fin de tener una visión más crítica de la solución por la que se opte.

5) Elección de la mejor alternativa

Una vez que has planteado y evaluado las alternativas, en esta otra etapa, debes elegir una, que de acuerdo a los resultados, es la que posiblemente te plantea una mejor solución para el problema. Para este aspecto, puedes clarificar tal elección, haciendo nuevamente, un análisis jerárquico de ésta, para lo cual, puedes tomar en cuenta lo siguiente: revalora cualitativa y cuantitativamente cada una de las pautas de la

alternativa que elegiste, sus ventajas y desventajas; el tiempo, esfuerzo y el contexto en donde efectuarás tal solución.



6) Ejecución de la decisión

En esta última etapa, ya puedes llevar a cabo la decisión considerada, para que verifiques si fue acertada o no tal elección, así mismo, cuando realices ésta, debes ir considerando nuevas decisiones de cada uno de los procesos que realizaste. Finalmente, el último aspecto, es la evaluación de los resultados que obtuviste al final y durante los procesos.

La evaluación:

Como se vio anteriormente, después de que pusiste en marcha la decisión, es necesario evaluar si se solucionó o no el problema que consideraste, es decir, **si la decisión está teniendo el resultado esperado o no**. Aspecto que es otro componente del aprendizaje estratégico, de esta manera, si el resultado no es el que esperabas, puedes mirar si es porque necesitaste un poco más de tiempo para obtener los resultados o si definitivamente, tu decisión no fue la acertada, en este caso debes iniciar el proceso de nuevo, para hallar una nueva decisión.



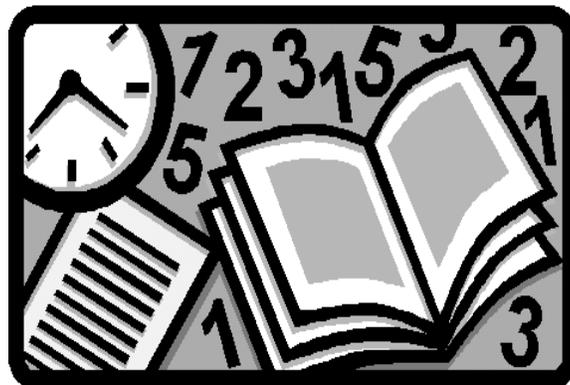
En el caso de que reinicies, debido a que la solución haya sido errónea, no te preocupes, pues contarás con más información y tendrás conocimiento de los errores cometidos en el primer intento. Además de que obtendrás conciencia de que estos procesos de decisión están en continuo cambio, es decir, que las decisiones que tomes continuamente van a tener que ser modificadas por la aparición de nuevas variables que afecten el proceso. Para esto, es importante que tengas presente los criterios de calificación, con los cuales plantearás las preguntas sobre lo que realizaste.

El monitoreo cognitivo:

Finalmente, el último componente del aprendizaje estratégico y que es, a su vez, fundamental, es el monitoreo cognitivo.

El concepto de monitoreo o monitoreo cognitivo es definido como, la **capacidad que tienen los seres humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren, incluye conocimientos, tanto declarativos (Qué) como procedimentales (Cómo)**. El monitoreo cognitivo, entonces, produce en ti, durante tus aprendizajes, una retroalimentación interna en cualquier fase del proceso de autorregulación. Así mismo, el monitoreo necesita de un “juicio esencial” de tu parte, para que puedas comparar, medir y evaluar el contenido de los procesos en el aprendizaje que has efectuado, lo que a su

vez, te permitirá tomar una decisión para continuar o cambiar la estrategia que realizarás.



Como puedes ver, este componente es fundamental para el aprendizaje estratégico, puesto que es el que te permite observar cada una de las partes de este proceso cognitivo que realizarías, para que puedas hacer algún ajuste, si es necesario, cuando hagas una tarea, lo cual conlleva que puedas autorregular tu propio aprendizaje.



Actividades guiadas para realizar en el taller:

(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

¿Recuerdas el problema de la sesión anterior, en donde planificaste y estableciste metas para una exposición hipotética en equipo, sobre el tema de _____?

Entonces, partiendo de lo que ya hiciste en la sesión pasada, ahora, aplicando lo que viste en esta ocasión, describe la *toma de decisiones*, *la evaluación* y *el monitoreo* que realizarías para solucionar el problema de manera global.

**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la tercera sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo visto en la sesión, qué serías capaz de resolver?

SESIÓN 4

ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA AUTORREGULACIÓN (PARA ESTA SESIÓN):

- ESTRATEGIAS PARA EL CONTROL ESTIMULAR Y PLANIFICACIÓN DE INTERVALOS DE ESTUDIO
- ESTRATEGIAS PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y LA CONCENTRACIÓN

En las dos sesiones pasadas, vimos lo que es el *aprendizaje estratégico* y sus componentes, ahora, en esta sesión y en la próxima, verás algunas estrategias que te ayudarán a facilitar tu propia autorregulación para tu aprendizaje escolar.

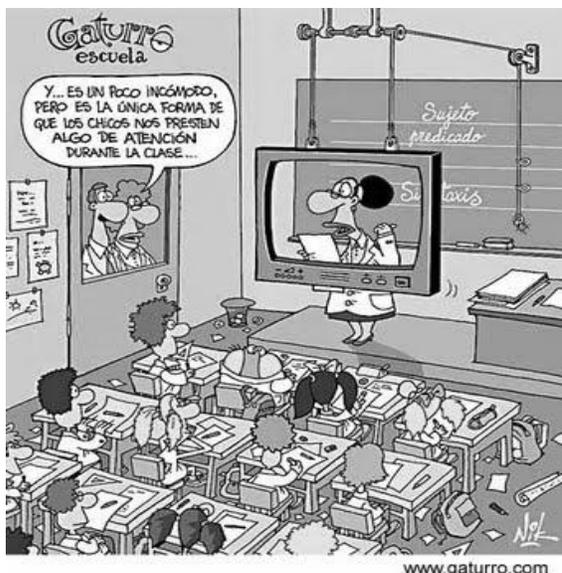
- **Estrategias para el control estimular y planificación de intervalos de estudio:**



Lo primero que debes considerar al efectuar una tarea o estudiar, es el lugar del trabajo: es necesario que procures que el sitio sea el mismo, que haya buena ventilación, temperatura

Estas primeras estrategias están enfocadas para que las lleves a la práctica antes de realizar una tarea, pues éstas te permitirán el controlar los estímulos ambientales (visuales o sonoros), que pueden afectar tu atención sostenida y concentración.

agradable, con buena iluminación, que sea tranquilo y que esté alejado de distractores (televisión o música).



Otro aspecto, es la preparación psicofísica de tu persona. Esto se relaciona con la disminución de los estímulos negativos, originados por ti mismo, como puede ser la fatiga, el estrés, la ansiedad o el nerviosismo. Para impedir que estas variables influyan negativamente, puedes considerar lo siguiente:

- Duerme un mínimo de 7 horas seguidas, en un horario fijo.
- Procura no abusar de bebidas que causen excitación o el comer en demasía, lo que te generaría un trabajo gástrico excesivo antes de estudiar o realizar actividades académicas que requieran mucha concentración.
- Ten una alimentación equilibrada y así mismo, procura en lo posible, la realización de ejercicio físico.
- Cada vez que estudies, intenta mantener una postura cómoda sin recostarte ni levantarte constantemente.



Sin embargo, lo anterior depende en gran medida de la realización de las siguientes pautas, las cuales te pueden guiar para realizar tus actividades escolares, dentro o fuera del salón de clases:

1. Antes de iniciar cualquier actividad, planifica cuál o cuáles son las materias y sus respectivas tareas de que debes realizar.

2. Si son varias las materias y las tareas que debes efectuar, elige una secuencia idónea para hacerlas, considerando la dificultad que tú creas para cada una.
3. Con el fin de no distraerte durante la actividad, debes de tener todos lo materiales necesarios.
4. Toma en cuenta el tiempo que te llevará terminar la tarea de manera global y así mismo, por cada subactividad, por otra parte, si es necesario, toma en cuenta los intervalos de descanso que llegarás a necesitar.

No obstante, a pesar de que lo anterior puede favorecer tu aprendizaje, el sólo controlar los estímulos, no basta, por tanto, son necesarias técnicas para que puedas solucionar problemas y para favorecer tu concentración.



- Estrategias para la solución de problemas y la concentración:



Estas estrategias están enfocadas, básicamente, a la generación de un contexto de reflexión y compromiso, lo cual puede generarte un contexto favorable para el diálogo y la reflexión, así como a toma de consciencia acerca de las metas que te plantees y de los recursos que necesitas para lograrlas.

Lo anterior lo puedes propiciar a través de una actividad muy práctica y dinámica. Ésta consiste en la representación gráfica de la distribución de los problemas a solucionar (ver tabla), en un día cotidiano en la escuela.

Tabla para una actividad de solución de problemas

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	¿Qué hago?	¿Qué quiero hacer?	¿Cómo lo hago?	¿Qué riesgos puedo encontrar?	¿A qué me puedo comprometer?
En el instituto					
En casa, durante la semana					
Durante el fin de semana					
Durante las vacaciones					

El registro que debes realizar de esta tabla, se hace planteando compromisos voluntarios, con objetivos parciales, los cuales pueden ser a corto o mediano plazo, estos compromisos puedes hacerlos implicando a tus profesores, tutores o a tus mismos padres, esto es enfocado para que consideres los sacrificios que implica, no sólo el registro de la tabla, sino la realización de cada uno de los aspectos que pongas en ella.



Actividades guiadas para realizar en el taller:
(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

Dentro de tres días, tienes un examen muy importante de _____, para lo cual, debes estudiar lo visto en los dos últimos meses, sin embargo, en tu casa se encuentran unos parientes lejanos que están de visita y se irán en una semana, por lo cual, tanto tu tiempo, espacio y actividades están comprometidas por tal imprevisto.

Aplicando lo que viste en esta sesión, describe cómo controlarías los estímulos que tienes en tu casa, la planificación de los intervalos de estudio que harías y así mismo, usando la tabla de solución de problemas, efectúa el registro de lo que realizarías de acuerdo al problema en cuestión. (La tabla se encuentra en la siguiente página).

Hoja para anotaciones, comentarios y reflexión de la cuarta sesión

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	¿Qué hago?	¿Qué quiero hacer?	¿Cómo lo hago?	¿Qué riesgos puedo encontrar?	¿A qué me puedo comprometer?
En el instituto					
En casa, durante la semana					
Durante el fin de semana					

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo realizado en la sesión, qué puedes resolver, de manera distinta?

SESIÓN 5

ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA AUTORREGULACIÓN (PARA ESTA SESIÓN):

-ESTRATEGIAS PARA EL AUTOCONTROL -ESTRATEGIAS PARA EL USO DE MAPAS MENTALES

En sesiones pasadas hemos visto la importancia que tiene el control de estímulos, la solución de problemas, la reflexión y el adquirir compromisos y responsabilidades, así mismo, en esta ocasión conocerás y aplicarás otros elementos que pueden favorecer tu capacidad para autorregularte, las cuales son: las *estrategias para el autocontrol* y *para el uso de mapas mentales*.

-Estrategias para el autocontrol:



Este tipo de estrategias te permiten controlar y favorecer tus actitudes, hasta que éstas se consoliden en hábitos. Para esto, tres aspectos fundamentales son: la *autoobservación*, la *programación* y el uso de *autoregistros*. Lo cual lo puedes realizar utilizando la siguiente tabla:

Tabla de autoregistro semanal para la programación de intervalos de estudio

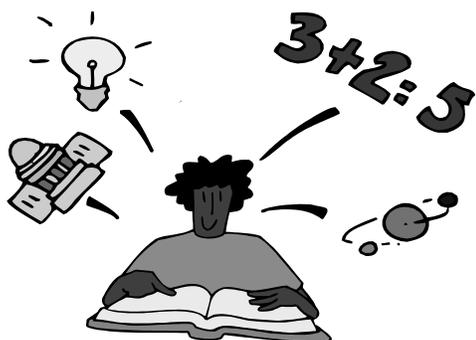
SEMANA n ^a	Asignatura	Tareas	Dificultad	Tiempo previsto	Autoobservación															
Lunes De a hrs					No Planifico															
					Me levanto															
					Me distraigo															
					Me distraen															
					Observaciones															

Esta tabla, la puedes llenar de la siguiente manera:

- En la columna de la izquierda registrarás los componentes de la planificación diaria al estudiar, que incluye la

asignatura, las *tareas*, la *dificultad* que representa y el *tiempo previsto* para ésta.

5. En la columna de la derecha escribirás la cantidad y tipo de conductas negativas que se presentan, antes y durante la intervención que hagas.



Este tipo de autoregistros te ayudan a reforzar el incremento de autocontrol, no sólo al iniciar alguna conducta negativa, sino también al terminar ésta. Por otra parte, puedes generar un compromiso para cada registro, pues lo que se te pide es que, en cada ocasión en que tú percibas que estás distraído, detengas tu actividad y comiences con el llenado de la tabla mostrada, y este mismo proceso, lo debes efectuar tantas veces como consideres necesario, lo cual te ayudará también a que detectes pensamientos negativos para mejorar la concentración.

6. Así mismo, la columna de autoobservación, tiene una doble utilidad: que al computar la frecuencia de distracciones, que se marcan con una cruz por cada sesión; puedas tener también una alternativa de evaluación, que puede representar gráficamente en un plano de coordenadas, lo cual te permitirá observar, de manera tangible, la evolución en general de tus conductas presentadas y para ajustar la programación con base en tus progresos obtenidos.



Otra técnica que te puede ayudar a autorregularte es el uso de la técnica de mapas mentales.

-Estrategias para el uso de mapas mentales:

Como te habrás dado cuenta, en cada una de las exposiciones que hemos efectuado ante ti, hasta el momento, hemos usado unos rotafolios con ciertos esquemas con algunas indicaciones y dibujos, pues esos esquemas, fueron hechos con las estrategias para el uso de mapas mentales, aspecto que vas a conocer y a aplicar a continuación.

Un mapa mental es un diagrama, diseñado sólo con palabras clave, colores llamativos, imágenes atractivas, lógica aplicada y con gran ritmo visual. El cual, a su vez, te permite:

- Enseñar o aprender cualquier tema.

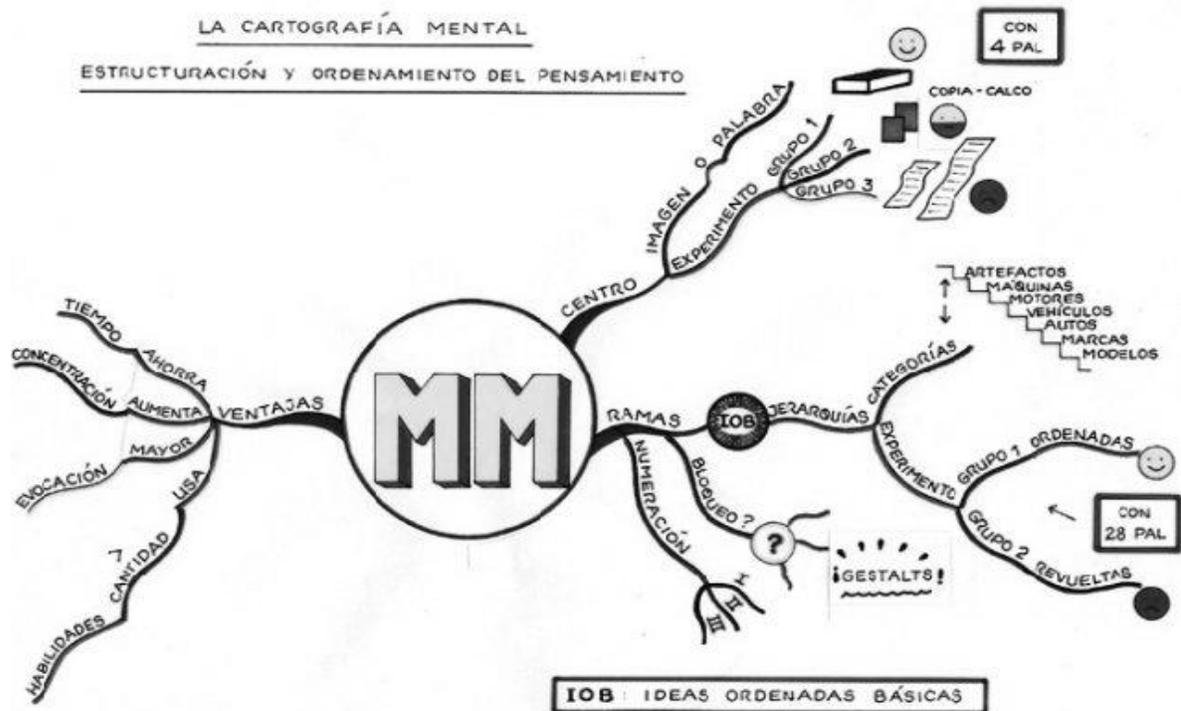
- Comprender y retener rápidamente.
- Desarrollar variadas destrezas y habilidades del pensamiento.
- Redactar proyectos, exposiciones, informes y ensayos con facilidad.
- Preparar exámenes.
- Realizar tareas.
- Representar la percepción de la información.
- Identificar lo esencial de un tema.
- Asociar los conocimientos que ya has adquirido, con nuevos aprendizajes.
- Utilizar y estimular la imaginación.
- Ser creativo.

De esta manera, el mapa mental, como diagrama de representación semántica, también te permite aclarar conceptos, ideas, palabras o actividades relacionadas, las cuales están interconectadas a partir de una palabra, imagen o concepto clave central, lo que te permite hacer clasificaciones, organizaciones, clarificar problemas o tomar decisiones.

Así mismo, las conexiones semánticas que puedes representar, se hacen de manera no lineal, sino radial, y éstas se conectan dependiendo de su jerarquía o importancia conceptual, y a su vez, se organizan en pequeños subgrupos o áreas, lo cual favorece el entendimiento de un tema o procedimiento y la memorización de éste. Una vez que has realizado un mapa mental, para poder leerlo, interpretarlo o analizarlo, lo debes hacer desde la parte media superior del diagrama y en el sentido que giran las manecillas del reloj.

Finalmente, es importante que sepas diferenciar entre lo que es un *mapa mental* y un *mapa conceptual*, ya que, en algunas ocasiones, se consideran como sinónimos. El mapa mental como ya se ha mencionado, es un diagrama de representación semántica, el cual considera solamente los puntos principales de cierto tema y simboliza con conexiones, la relación jerárquica entre éstos, así mismo, no tienen un orden determinado y parte de una palabra, concepto o imagen central, del cual se derivan de 5 a 10 ideas principales y a partir de éstas, nuevamente, parten otras 5 a 10 palabras o conceptos subordinados a los anteriores. Mientras que el conceptual, como el mismo nombre lo dice, sólo se centra en conceptos, los cuales pueden ser principales o derivados, no se emplean imágenes, se estructura jerárquicamente también, pero sus conexiones lineales o curvas, van acompañadas de conectores específicos, por ejemplo: se relaciona con; parte de; está vinculado con; y a su vez; de esta forma, etcétera.

Para que te quede más claro lo anterior, observa el siguiente mapa mental, el cual explica, a su vez, lo que es un mapa mental.



Actividades guiadas para realizar en el taller:
(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

Recordarás el problema de la sesión pasada: dentro de tres días, tienes un examen muy importante de _____, para lo cual, debes estudiar lo visto en los dos últimos meses, sin embargo, en tu casa se encuentran unos parientes lejanos que están de visita y se irán en una semana, por lo cual, tanto tu tiempo, espacio y actividades están comprometidas por tal visita.

Así mismo, de este problema describiste cómo controlarías los estímulos que tenías en casa, planificaste intervalos de estudio y usaste la tabla de solución de problemas, ahora, partiendo de lo que ya hiciste, describe el autocontrol que realizarías, llenando la tabla de autorregistro que ya se explicó (ésta se encuentra en la siguiente hoja) así mismo, empleando la técnica de mapas mentales, has un diagrama donde expliques las cuatro técnicas autorregulatorias que ya has visto, incluida la de los mapas mentales.

Hoja para anotaciones, comentarios y reflexión de la quinta sesión

Tabla de autoregistro semanal para la programación de intervalos de estudio

SEMANA n ^a	Asignatura	Tareas	Dificultad	Tiempo previsto	Autoobservación																	
Lunes De a hrs.					No Planifico																	
					Me levanto																	
					Me distraigo																	
					Me distraen																	
						Observaciones																

Pregunta de reflexión:

¿Qué puedes resolver, eficazmente, después de lo hecho en la sesión?

SESIÓN 6

SESIÓN DE PRÁCTICA GUIADA

Como has visto, en sesiones anteriores, te hemos explicado de manera teórica y práctica, aspectos como: el *aprendizaje estratégico y sus componentes* y así mismo, algunas *estrategias para facilitar la autorregulación*; sin embargo, a partir de esta sesión, cambiará un poco la dinámica del taller.

Esta ocasión, como lo especifica el nombre de la sesión, es de practica guiada, es decir, aplicarás de manera conjunta, lo visto y aprendido hasta este momento, en una situación de aprendizaje especificada por ti y tu grupo, para lo cual, **los coordinadores te irán guiando en como ir solucionando el problema que se plantee.**

A) En primer lugar, de manera grupal, es necesario que resuelvan la siguiente pregunta:

¿Sobre qué asignatura vamos a trabajar en esta sesión? _____

Para contestar tal pregunta consideren como un criterio, aquella que implica mayor dificultad o complejidad para ustedes.

B) Ya que se ha resuelto la anterior cuestión, de igual manera, en grupo, deben responder lo siguiente:

¿Qué aspecto, tema, área, tarea o situación de esa asignatura vamos a trabajar en esta ocasión? _____

El criterio, para seleccionar lo solicitado, debe ser el mismo que se mencionó anteriormente, la complejidad o dificultad.

C) Ahora, ya que se han contestado las dos cuestiones pasadas, nuevamente de manera grupal, es importante el plantear un problema, a partir de lo resuelto.

Para esto, como has visto en sesiones pasadas, al plantearse un problema, se facilita si se hace por medio de una pregunta. Por tanto, para hacerlo pueden considerar la complejidad o dificultad que conlleva lo que han respondido en las dos ocasiones anteriores. Procuren hacerlo de la manera más breve y real posible y así mismo, que sea viable de resolver en esta sesión.

Entonces, el problema que plantearían, sería:

Actividades guiadas para realizar en el taller: (En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

Bien, ya que tenemos un problema planteado por ustedes, ahora, en equipo de tres personas, van a tratar de solucionarlo de acuerdo a lo que ya saben y han hecho en sesiones pasadas, recuerden, que los coordinadores los iremos guiando para lograr la mejor resolución posible.

Antes que inicien la actividad, recuerden que un aspecto que ayuda en la autorregulación de cada etapa es el **monitoreo cognitivo (sesión 3)**, para lo cual, tengan presente de manera continua las preguntas:

¿Qué vamos a hacer? Y ¿Cómo lo vamos a hacer?

1) El primer paso, es el *establecer un plan* (sesión 2): recuerden que para hacerlo se necesita prever lo que implica el solucionarlo; la organización, es decir, lo que realizaría cada uno de los integrantes del equipo, y qué recursos y medios se necesitan; y también tengan presente el ir observando que consideraciones, a su vez, implican cada una de las cuestiones anteriores. Así mismo, en este punto, consideren las *estrategias para el control estimular*, para poder evitar distracciones, mejorar la planificación y tener presentes los materiales y medios que se llegasen a necesitar. (Sesión 4).

2) En segundo lugar; hay que *establecer una meta* (sesión 2): la cual puede ser a corto, mediano o a largo plazo, consideren para esto, la complejidad, el compromiso y dedicación que requeriría. Así mismo, vayan considerando, las posibles dificultades que implicaría el alcanzarla. Para este punto, apóyense también en las *estrategias para la solución de problemas y concentración*, ya que éstas, permiten clarificar las metas que se quieran plantear, por tanto, el siguiente cuadro que ya conocen (sesión 4), los puede ayudar. Hay un aspecto que probablemente no aplicará para el problemas que estamos considerando, debido a su tiempo hipotético o real para solucionarlo, (Durante las vacaciones), por tanto, se omitió del cuadro para este ejercicio.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	¿Qué hago?	¿Qué quiero hacer?	¿Cómo lo hago?	¿Qué riesgos puedo encontrar?	¿A qué me puedo comprometer?
En el instituto					
En casa, durante la semana					
Durante el fin de semana					

3) En tercer lugar, ahora hay que *tomar decisiones*, para lo cual, basándose en lo que hicieron en la sesión 3, vayan considerando cada uno de los siguientes aspectos:

- ✓ Identifiquen y analicen el problema.
- ✓ Tipifiquen las diferentes pautas para la solución y su jerarquización particular.
- ✓ Planteen alternativas de solución.
- ✓ Evalúen las alternativas ya determinadas.
- ✓ Elijan la mejor alternativa.
- ✓ Ejecuten la decisión.

Así mismo, para este punto tomen en cuenta las *estrategias para el autocontrol*, ya que éstas les permitirán *autobservarse* y a su vez, favorece *el monitoreo cognitivo*. Por tanto, pueden auxiliarse del cuadro que ya conocen de la sesión 5, probablemente habrá aspectos que no necesiten llenar para este problema, sin embargo, en vez de plantear los intervalos en una semana, pueden hacerlo en un día, o dependiendo del problema y de las metas que establecieron.

SEMANA O DÍA n°	Asignatura	Tareas	Dificultad	Tiempo previsto	Autoobservación														
Hora de la realización					No Planifico														
					Me levanto														
					Me distraigo														
					Me distraen														
					Observaciones														

4) En cuarto lugar, ya que han tomado una decisión y la han ejecutado, ahora es necesario que *evalúen* (sesión 3), si se solucionó el problema que plantearon o no. En caso que la decisión no haya sido la esperada, observen cada uno de los elementos que los llevo hasta aquí y así mismo, el monitoreo que fueron haciendo en cada paso.

Recuerden algo que ya han visto, que si se reinicia el proceso para darle una nueva solución al problema, no estarán perdiendo tiempo, sino estarán ganando más información y conocimiento sobre los errores cometidos en el primer intento, y también, podrán clarificar que la toma de decisiones es un proceso en continuo cambio, por lo tanto, el que ustedes monitoreen cada uno de sus subcomponentes les permitirá hacer cambios durante su realización, ya que a veces hay variables que pueden aparecer de imprevisto.

5) Finalmente, apoyándose en la estrategia *de mapas mentales* (sesión 5), que ya conocen, hagan un “mapa mental” de todo el proceso que realizaron desde el **inciso A al C**, y también, desde el **punto 1** hasta este mismo **punto 5**. Para esto, los coordinadores les proporcionarán los rotafolios necesarios y colores para que lo realicen, recuerden que pueden ocuparse imágenes en vez de conceptos para expresar las ideas que desean. Si necesitan algún recorte, los coordinadores les proporcionarán revistas para que los puedan obtener.



**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la sexta sesión**

Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la sexta sesión

Pregunta de reflexión:

¿Qué podrías modificar de tus aprendizajes, después de lo visto y hecho en la sesión?

SESIÓN 7

SESIÓN DE PRÁCTICA AUTÓNOMA

Como recordarás, en la sesión pasada aplicaste, de manera integral, lo que se expuso e hizo en otras sesiones, pero al hacerlo, los coordinadores te fueron guiando en cada uno de los pasos para hacerlo.

Sin embargo, como observarás en el título de esta sesión “práctica autónoma”, ahora lo realizarás de esa manera: autónoma, es decir, sin la guía de los coordinadores, aunque esto no implica, que si tienes alguna duda o comentario, no puedas hacérselo saber a ellos.

Para iniciar, nuevamente es necesario que de, *manera grupal*, sigan el procedimiento de los incisos A, B y C, de la sesión anterior, para plantear otra vez un problema.

A)

B)

C)

Ya que han planteado el problema, ahora, en equipo de tres integrantes, traten de darle una solución, siguiendo los puntos **1 al 5** de la sesión anterior. Es decir, desde la *planeación* hasta la realización del *mapa mental* de todo lo realizado. Consideren el *monitoreo* de cada etapa (el qué se quiere y el cómo se hará). Si necesitan algún cuadro de autorregistro para realizar los puntos 2 y 3, los coordinadores se los proporcionarán en fotocopias.

Actividades autónomas para realizar en el taller:
(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

--

1.

2.

3.

4.

5.



Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la séptima sesión

Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la séptima sesión

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo hecho en la sesión, qué puedes modificar realmente de tus aprendizajes?

SESIÓN 8

SESIÓN DE PRÁCTICA AUTÓNOMA

De nuevo, en esta ocasión, la sesión está planteada para que tú puedas realizar de manera integral, lo que se expuso e hizo en otras sesiones, pero para que lo hagas, así mismo, de manera autónoma. De igual forma, aunque no tengas la guía de los coordinadores, si tienes alguna duda o comentario, puedes hacérselo saber.

Para iniciar, nuevamente es necesario que de *manera grupal* sigan el procedimiento de los incisos A, B y C, de la sesión 7, para plantear otra vez un problema.

A)

B)

C)

Ya que se tiene planteado el problema, ahora, de igual forma, en equipo de tres integrantes, traten de darle una solución, siguiendo los puntos **1 al 5** de la sesión 7. Es decir, desde la *planeación* hasta la realización del *mapa mental* de todo lo realizado. Consideren, de igual forma, como en la sesión anterior, el *monitoreo* de cada etapa (el qué se quiere y el cómo se hará). Si necesitan algún cuadro de autorregistro para realizar los puntos 2 y 3, los coordinadores se los proporcionarán en fotocopias.

Actividades autónomas para realizar en el taller:
(En esta hoja realiza el registro de lo solicitado)

Problema:

--

1.

2.

3.

4.

5.



Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la octava sesión

**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la octava sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo hecho en la sesión, en qué otras situaciones puedes aplicar lo que realizaste hoy?

SESIÓN 9

EVALUACIÓN DE LO APRENDIDO Y REALIZADO EN EL TALLER

Hasta este momento, hemos recorrido un camino gratificante en aprendizajes, los coordinadores han interactuado contigo con dinámicas, conocimientos, procedimientos y actitudes en este taller, y a su vez, has interactuado también con tus conocimientos, actitudes, cooperación, puntualidad y participación.

Sin embargo, como lo leíste en la presentación del taller y como lo hiciste en las sesiones de práctica autónoma y práctica guiada, para poder reflexionar, de manera tangible, tanto de los errores como de los aciertos que se han tenido en este taller, es necesaria una evaluación, aspecto que realizaremos en esta sesión.

Para esto, del fólder, o mejor dicho del *portafolio*, donde has guardado tu manual y algunos trabajos hechos en el taller, saca cada uno de los elementos que lo componen, acto seguido, ve observando y leyendo cada uno, por ejemplo, revisa este manual de manera rápida pero con atención y ve, sesión por sesión, las páginas en donde tú realizaste las tareas que se te solicitaron.

Así mismo, observa y analiza los mapas mentales que realizaste sobre la práctica guiada y autónoma.

Ahora, de acuerdo a lo que realizaste en esa revisión rápida pero significativa, contéstate a ti mismo, las siguientes preguntas:

- ✓ ¿De lo realizado en cada una de las actividades del taller, qué grado de ayuda requeriste durante las actividades, nada, poca, mucha o demasiada? ¿Por qué crees que fue así?

- ✓ ¿Qué cambios notas en tus actividades que hiciste para solucionar problemas en la práctica guiada, a diferencia de las que efectuaste en la práctica autónoma?

- ✓ ¿Cómo consideras que fue tu colaboración y diálogo con tus compañeros? ¿Por qué?

- ✓ ¿En este momento, qué estrategias nuevas puedes mencionar que has aprendido y aplicado en este taller?

- ✓ Partiendo de lo que pusiste en la pregunta anterior, ¿Cuáles puedes aplicar en tu aprendizaje cotidiano? ¿Por qué?

- ✓ ¿Para qué crees que te puede servir el aprendizaje estratégico?

- ✓ ¿Consideras que ha cambiado tu manera de aprender después del taller? ¿Por qué?

- ✓ ¿Qué puedes hacer ahora, si detectas errores en tus decisiones al tratar de solucionar un problema?

- ✓ ¿Crees que te sirvió realizar estas reflexiones respecto a lo que hiciste en este taller? ¿Por qué?

- ✓ ¿Piensas que este ejercicio te ayudó a autoevaluarte en tu desempeño y aprendizaje en este taller?



**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la novena sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Qué ha cambiado de tu aprendizaje, después de lo hecho en las sesiones?

SESIÓN 10

CIERRE DEL TALLER

Hemos llegado al final de las sesiones y por lo tanto, del taller, no obstante, para agradecerte tu cooperación y participación en él, esta sesión está planteada para hacer el cierre de todo este camino recorrido durante las 10 sesiones, camino que, sin tu apoyo no hubiese sido posible.

De esta manera, los coordinadores han elaborado una serie de dinámicas para realizar tal cierre, agradeceremos nuevamente tu participación, tu respeto hacia tus compañeros y coordinadores, y sobre todo, hacia ti mismo. Si tienes algún comentario, duda, crítica o algo que quieras decir sobre el taller, de los coordinadores o de tu participación, agradeceríamos que lo hicieras durante esta sesión. Finalmente, no nos queda más que agradecerte enormemente el que hayas sido parte de este taller y confiamos en que haya sido una verdadera experiencia para ti y tu aprendizaje.

Por nuestra parte, así ha sido, gracias a ti, nos llevamos con nosotros, una significativa experiencia de vida.

Coordialmente:
Gabriela Galicia Vázquez
Y
Joel Abarca Martínez

*Muchas
Gracias*



**Hoja para anotaciones, comentarios
y reflexión de la décima sesión**

Pregunta de reflexión:

¿Después de lo que viviste en este taller, qué te llevas y qué dejas?



ANEXO 4

**Escala Likert para adolescentes de tercero secundaria,
sobre actitudes hacia el aprendizaje estratégico**

CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

EDAD:	SEXO:		GRADO ESCOLAR:			
	F	M				

INSTRUCCIONES: A continuación se te presentan una serie de enunciados que describen actitudes:

- 1.- En cada uno de ellos, señala qué tanto se parecen a lo que tú haces cotidianamente.
- 2.- Marca la opción que corresponda, basándote en la siguiente escala:

5. Totalmente de acuerdo.
4. De acuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
1. Totalmente en desacuerdo.

- 3.- Recuerda seleccionar sólo una opción por enunciado.
- 4.- Responde todas las oraciones.

1. Es necesario un lugar que me ayude a tener concentración para estudiar o hacer las tareas escolares.	5	4	3	2	1
2. Para hacer tareas escolares, es importante utilizar resúmenes, esquemas, diagramas y/o mapas mentales.	5	4	3	2	1
3. Cuando resuelvo alguna tarea, para mí, es importante saber que estoy haciendo lo mejor que puedo.	5	4	3	2	1
4. A pesar de que son pocas son las materias que me interesan, tengo que aprobarlas todas.	5	4	3	2	1
5. A pesar de que en un lugar haya distractores como radio o televisión, se puede estudiar adecuadamente.	5	4	3	2	1
6. Para mí, hacer resúmenes es una pérdida de tiempo.	5	4	3	2	1
7. Para estudiar, es aburrido organizar la información haciendo esquemas, resúmenes, notas o mapas mentales.	5	4	3	2	1
8. Para aprender, es necesario conocer mi estilo de aprendizaje.	5	4	3	2	1
9. Es mejor repasar mis notas un día antes de una exposición o examen porque así, retengo mejor la información.	5	4	3	2	1
10. Es mejor hacer resúmenes, mientras leo, porque me ayudan a repasar las ideas más importantes.	5	4	3	2	1

11. Hacer una planificación semanal de mis actividades escolares, me genera pérdida de tiempo.	5	4	3	2	1
12. Es mejor distribuir mis trabajos y estudios, mes a mes, en lugar de dejarlos para el último momento.	5	4	3	2	1
13. Es monótono el plantear objetivos para cada una de las materias, buscando mejorar mi aprendizaje.	5	4	3	2	1
14. Antes de iniciar las tareas escolares, es necesario buscar los aspectos más importantes o aquellos que me plantean un desafío.	5	4	3	2	1
15. Al ir realizando mis tareas, carece de utilidad el resaltar los aspectos que parecen más importantes.	5	4	3	2	1
16. Antes de realizar un trabajo escrito, es mejor hacer un esquema o guión de los puntos a tratar.	5	4	3	2	1
17. Es tedioso hacer un plan de trabajo, con al menos una semana de anticipación, cuando va a haber una evaluación.	5	4	3	2	1
18. Para estudiar o realizar tareas escolares, es importante distribuir el tiempo que le dedicaré a cada una de ellas.	5	4	3	2	1
19. Para mí, es importante esforzarme cuando estudio, pues he decidido sacar buenas calificaciones.	5	4	3	2	1
20. Es necesario que, al inicio del bimestre, me proponga metas de aprendizaje que me ayuden a mejorar mis calificaciones finales.	5	4	3	2	1
21. Al ir leyendo, es mejor realizar breves pausas para reflexionar sobre lo que se va a aprender.	5	4	3	2	1
22. Es importante ser organizado cuando se tiene que repasar para un examen.	5	4	3	2	1
23. Es mejor poner atención, sólo en las clases que me interesan o que considero importantes.	5	4	3	2	1
24. Al realizar mis tareas, pierdo tiempo al repasar lo que estoy haciendo si busco comprobar lo que he entendido.	5	4	3	2	1
25. Es necesario organizar mis estudios de acuerdo a la calificación que quiero obtener en cada materia.	5	4	3	2	1
26. Cuando realizo alguna actividad escolar, es importante que considere, qué puedo hacer para mejorarla.	5	4	3	2	1

27. Durante una lectura, es un fastidio el ir subrayando las ideas más importantes, para entender mejor la información.	5	4	3	2	1
28. Cuando tengo que estudiar, prefiero hacer mis propios esquemas, pues éstos me ayudan a entender mejor un tema.	5	4	3	2	1
29. Al tener los resultados de alguna evaluación, sean favorables o no, es importante considerar los aspectos en los que puedo mejorar.	5	4	3	2	1
30. Plantear una adecuada distribución del tiempo, durante el día, impide el poder realizar mis tareas escolares.	5	4	3	2	1
31. Si considero que una tarea es muy difícil, prefiero dejarla para después.	5	4	3	2	1
32. Al finalizar una tarea escolar, me atraso si realizo un esquema para organizar la información y mis ideas.	5	4	3	2	1
33. Antes de realizar una tarea escolar, es importante tener presente, qué es lo que necesito aprender.	5	4	3	2	1
34. Al final del día, es aburrido anotar la distribución del tiempo que le dediqué al estudio de cada una de las asignaturas.	5	4	3	2	1
35. Cuando leo un texto de alguna asignatura, como tarea, me confunde el relacionar el contenido, con el tema tratado en la clase.	5	4	3	2	1
36. Cuando se me dificulta alguna tarea o tema escolar, es mejor consultar con algún compañero, para poder encontrar otra solución.	5	4	3	2	1
37. Hacer resúmenes de lo estudiado, al final de cada tema, me hace perder tiempo.	5	4	3	2	1
38. Al finalizar una tarea escolar, es necesario observar, si se pudo haber resuelto de una mejor manera.	5	4	3	2	1
39. Cuando se me presenta un problema escolar, es necesario que considere varias alternativas, antes de intentar resolverlo.	5	4	3	2	1
40. Al estudiar para alguna asignatura, es tedioso ir haciendo esquemas o anotaciones.	5	4	3	2	1

ANEXO 5

Cuestionario para los participantes, enfocado a la evaluación del diseño instruccional del taller psicoeducativo y del desempeño de los coordinadores por sesiones

CUESTIONARIO

Edad: _____

Sexo: **M** **F**

No. de Sesión: _____

Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee con atención las siguientes preguntas, señala con una **X** el recuadro que, para ti, sea la respuesta que mejor corresponda con tu opinión.

PREGUNTA	EXCELENTE(S)	BUENA(O/S)	REGULAR(ES)	MALA(O/S)	DEFICIENTE(S)
1.- ¿Cómo consideras los materiales usados en esta sesión?					
2.- ¿Cómo evalúas la dinámica inicial de la sesión?					
3.- Para ti, la dinámica final de esta sesión, fue:					
4.- En general, ¿cómo juzgas la distribución del tiempo de las actividades realizadas en el taller, el día de hoy?					
5.- Para ti, los temas vistos en esta sesión fueron:					
6.- En general, ¿cómo consideras las actividades realizadas en la sesión?					
7.- Para ti, las aplicaciones prácticas, de los temas vistos en esta sesión, fueron:					
8.- <i>Califica el desempeño de los coordinadores en esta sesión, considerando:</i>	EXCELENTE(S)	BUENA(O/S)	REGULAR(ES)	MALA(O/S)	DEFICIENTE(S)
-¿Cómo fueron las explicaciones?					
-¿La disposición para trabajar fue?					
-El conocimiento del tema fue:					
-¿Cómo fue el trato hacia el grupo?					
-¿Cómo fue la aclaración de dudas?					
9. ¿Cómo consideras la participación del grupo durante la sesión?					
10. Para ti, la estructura de los cuestionarios que resolviste al final de la sesión, fueron:					
11. Para ti, las explicaciones y contenidos, para esta sesión que están en el manual del participante, fueron:	EXCELENTE(S)	BUENA(O/S)	REGULAR(ES)	MALA(O/S)	DEFICIENTE(S)

SI deseas hacer un comentario extra acerca de alguna de las cuestiones anteriores, o de algún otro aspecto del taller, sobre el que quieras hacer una observación, siéntete libre de expresarlo en el espacio siguiente:

ANEXO 6

Registro de observación orientado a la evaluación del conocimiento y práctica del aprendizaje estratégico, mostrado por los asistentes del taller psicoeducativo

REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SESIONES

No. DE SESIÓN:		FECHA:	
-----------------------	--	---------------	--

CRITERIOS POR ETAPAS DE LA SESIÓN	TIPO DE CONOCIMIENTOS Y REGISTRO						COMENTARIOS Y ANOTACIONES
	Conceptuales	Registro	Procedimentales Y estratégicos	Registro	Actitudinales	Registro	
CRITERIOS A CONSIDERARSE AL INICIO DE LA SESIÓN	-Identifican la información que se explica en la sesión. -Reconocen los lineamientos del taller.	Presente: ___ Ausente: ___ Presente: ___ Ausente: ___			-Prestan atención a la información que se les explica al inicio de la sesión. -Plantean preguntas al no entender algún aspecto o explicación. -Aceptan las actividades a realizar durante la sesión.	Presente: ___ Ausente: ___ Presente: ___ Ausente: ___ Presente: ___ Ausente: ___	
CRITERIOS A CONSIDERARSE DURANTE LA DINÁMICA DE INICIO DE SESIÓN	Identifican la explicación de la dinámica inicial.	Presente: ___ Ausente: ___			-Respetan a sus compañeros durante la dinámica de inicio. -Se interesan por participar en la dinámica inicial.	Presente: ___ Ausente: ___ Presente: ___ Ausente: ___	
	Describen los pasos a seguir para resolver un	Presente: ___ Ausente: ___	-Utilizan lo aprendido para elaborar un problema.	Presente: ___ Ausente: ___	-Atienden a las preguntas que se le plantean durante la	Presente: ___ Ausente: ___	

<p>CRITERIOS A CONSIDERARSE EN LA ACTIVIDAD DE PRÁCTICA GUIADA Y AUTÓNOMA</p>	<p>problema.</p> <p>-Conocen los conceptos que ya se han visto en las sesiones.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>-Establecen metas para solucionar el problema.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>sesión.</p> <p>-Plantean preguntas al no entender algún aspecto o explicación.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>
	<p>-Explican entre sí, lo que tienen que hacer para resolver un problema.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>-Plantean y responden constantemente las preguntas sobre lo que realizan.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>-Consideran las opiniones de otros compañeros.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>
	<p>-Relacionan lo solicitado con algún conocimiento previo.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>Emplean alguna de las técnicas autorregulatorias vistas en las sesiones para solucionar el problema:</p>	<p>-Colaboran como grupo para plantear el problema inicial.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	
			<p>-Técnicas de control estimular y planificación de intervalos de estudio.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>-Llegan a un acuerdo grupal para plantear un problema.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>
			<p>- Técnicas de solución de problemas y concentración.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>	<p>-Colaboran en equipo (de tres personas) para realizar la actividad.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>
			<p>- Técnicas de autocontrol.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>		
		<p>- Técnicas de mapas mentales.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
		<p>Aplican los elementos del aprendizaje estratégico para solucionar el problema planteado:</p>				

<p>CRITERIOS A CONSIDERARSE EN LA ACTIVIDAD DE PRÁCTICA GUIADA Y AUTÓNOMA (continuación)</p>			<p>-La planeación.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-La toma de decisiones.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-La evaluación.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-El monitoreo cognitivo constante: ¿Qué se va a hacer?</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>¿Cómo se va a hacer?</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-Utilizan otros conceptos vistos en la sesión.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-Representan la información y procedimientos usados, en los mapas mentales hechos en la sesión.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
			<p>-Construyen los conocimientos aprendidos de acuerdo a lo solicitado.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>			
<p>-Prueban otra solución para el problema planteado.</p>	<p>Presente: ___ Ausente: ___</p>						

<p>CRITERIOS A CONSIDERARSE EN LA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SESIONES Y TALLER</p>	<p>Recuerdan algunos de los conceptos vistos en las sesiones.</p>	<p>Presente: ____ Ausente: ____</p>	<p>Observan los cambios presentes o no, de lo realizado antes, durante y después del taller.</p>	<p>Presente: ____ Ausente: ____</p>	<p>-Expresan comentarios verbales sobre algún aspecto de la sesión. -Expresan comentarios verbales sobre su participación en el taller.</p>	<p>Presente: ____ Ausente: ____ Presente: ____ Ausente: ____</p>	
<p>CRITERIOS A CONSIDERARSE EN LA DINÁMICA FINAL DE LA SESIÓN</p>	<p>Identifican la explicación de la dinámica final.</p>	<p>Presente: ____ Ausente: ____</p>			<p>-Respetan a sus compañeros durante la dinámica de cierre de sesión. -Se interesan por participar en la dinámica final.</p>	<p>Presente: ____ Ausente: ____ Presente: ____ Ausente: ____</p>	

<p>COMENTARIOS Y ANOTACIONES GLOBALES DE LO OBSERVADO</p>	
--	--

ANEXO 7

Registro de autoevaluación por sesiones, para los coordinadores, enfocado al diseño instruccional del taller psicoeducativo

**REGISTRO DE AUTOEVALUACIÓN, POR SESIONES, PARA LOS
COORDINADORES,
SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DEL TALLER**

No. de Sesión: _____ Fecha: _____

ELEMENTOS INSTRUCCIONALES DEL TALLER	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN					COMENTARIOS
	Excelente (s)	Buena (o/s)	Regular (es)	Mala (o/s)	Deficiente (s)	
1.- Los materiales usados en esta sesión fueron:						
2.- La dinámica inicial de la sesión fue:						
3.- La dinámica final de esta sesión, fue:						
4.- La distribución del tiempo de las actividades realizadas en el taller, fueron:						
6.- Los temas vistos en esta sesión fueron:						
7.- Las actividades realizadas en la sesión fueron:						
8.- Las aplicaciones prácticas, de los temas vistos en esta sesión, fueron:						
9.- Desempeño de los coordinadores en esta sesión, considerando:	Excelente (s)	buena (o/s)	Regular (es)	Mala (o/s)	Deficiente (s)	COMENTARIOS
- Las explicaciones fueron:						
- La disposición para trabajar fue:						
- El conocimiento del tema fue:						
- El trato hacia el grupo fue:						
- La aclaración de dudas fue:						
10. La participación del grupo fue:						
11. La aplicación y resolución de los cuestionarios fue:						
12. Las lecturas de las explicaciones que están en el manual, fueron:						