



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 162

Entrenamiento Informado con Autorregulación

Alfaro Tadeo María de los Angeles
Buenrostro Guzmán Ramón Eduardo
Ortega Victoria Nohemí

Zamora, Mich., a Octubre del 2011



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 162

Entrenamiento Informado con Autorregulación

Proyecto de intervención psicopedagógica que presentan:

Alfaro Tadeo María de los Angeles
Buenrostro Guzmán Ramón Eduardo
Ortega Victoria Nohemí

Que para obtener el título de Licenciados en Intervención Educativa

Zamora, Mich., a Octubre del 2011

DICTAMEN

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar le agradezco a ÈL, pues sin su apoyo no hubiera sido posible la realización de este proyecto; también a Juanita, mi madre, y a Karina y Guadalupe, mis hermanas, por el impulso que me dan día con día, así como a mi equipo de trabajo quienes me apoyaron en cada momento.

(NOHEMI)

A quienes me apoyaron durante mi paso por la universidad, a Nohemí y Ramón por las horas de paciencia que me brindaron, y a mis padres y hermanos quienes son la razón de llegar hasta donde estoy.

(ANGELES).

Dedico el presente trabajo a mi MADRE por estar siempre a mi lado por su constante apoyo y consejos que he recibido; a mi hermano y amigos por estar siempre a mi lado.

A mis profesores por su persistente guía, y un agradecimiento especial a mis compañeras y amigas Angeles y Nohemí por sus constantes aportes en la finalización de este trabajo.

(RAMÓN)

A los profesores que nos han dado su apoyo y transmitido conocimientos, pero principalmente a Paty Díaz, nuestra tutora; Alicia Calvillo, asesora comprometida, y Gabriela Casillas profesional que abrió el espacio necesario para la realización de este proyecto.

(TODOS)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	
ACERCA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ZAMORA (ITESZ)	9
1.1 MISIÓN	9
1.2 VISIÓN	9
1.3 VALORES INSTITUCIONALES	9
1.4 ANTECEDENTES	10
1.5 INFRAESTRUCTURA	11
1.6 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DEL LI	12
1.7 DIAGNÒSTICO	15
1.7.1 PROBLEMÁTICA SEGÚN DOCENTES	16
1.7.2 PROBLEMÁTICA SEGÚN ALUMNOS	18
1.7.3 PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL LI	19
CAPÍTULO 2	
GENERALIDADES DE INVESTIGACIÓN	22
2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	22
2.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	22
2.3 MÉTODOLOGIA	23
2.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	25
2.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	26
2.6 TIPO DE PROYECTO	29
2.6.1 LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA (LIE)	29
2.6.1.1 EDUCACIÓN INICIAL	33
2.6.1.2 ORIENTACIÓN EDUCACIONAL	34
2.6.2 DIFERENCIA ENTRE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN	35
2.6.3 MODALIDADES DE INTERVENCIÓN	38
2.6.3.1 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	38
2.6.3.2 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	39
2.7 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROYECTO	40
CAPÍTULO 3	
MARCO TEÓRICO	42
3.1 CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS INTRA E INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	44
3.2 LOS ENTRENAMIENTOS DE BROWN	49
3.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: PERSPECTIVA COGNITIVA/CONSTRUCTIVISTA	51
3.4 MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	57
3.5 HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	68
3.6 FASES EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	75
3.7 TÉCNICAS DE APRENDIZAJE	78
3.8 HÁBITOS EFECTIVOS PARA EL ÉXITO ACADÉMICO	87

CAPÍTULO 4	
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	91
CAPÍTULO 5	
DESARROLLO DEL PROYECTO Y EVALUACIÓN	112
5.1 SESIONES 1 Y 2	112
5.2 SESIÓN 3	113
5.3 SESIONES 4 Y 5	114
5.4 SESIÓN 6	116
5.5 SESIONES 7 Y 8	118
5.6 SESIONES 9, 10 Y 11	120
5.7 SESIONES 12, 13 Y 14	123
5.8 SESIONES 15, 16 Y 17	125
5.9 SESIONES 18, 19 Y 20	127
5.10 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	128
5.11 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	130
CONCLUSIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	135
ANEXOS	139
ANEXO 1. CUESTIONARIO INICIAL LI	140
ANEXO 2. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS	142
ANEXO 3. CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ	144
ANEXO 4. ENCUESTA HáBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO	147
ANEXO 5. ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN	149
ANEXO 6. ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN	150
ANEXO 7. GRÁFICAS	156

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto ha sido elaborado a partir de un diagnóstico aplicado en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora a los alumnos del entonces 6° semestre de Licenciatura en Informática, turno matutino; con la finalidad de detectar las dificultades académicas que se presentan en dicho grupo que pudieran influir en el bajo rendimiento escolar y la poca interiorización de contenidos. De acuerdo a la interpretación de los datos obtenidos durante la investigación, se arrojó que eran diversas las problemáticas tanto en el instituto como entre los alumnos del grupo en cuestión, pero la más sobresaliente fue el índice de reprobación, que parece se debía a la falta de hábitos de estudio, habilidades de pensamiento y estrategias de aprendizaje.

Lo anterior se pudo conocer gracias a la aplicación de una serie de cuestionarios enfocados a detectar los hábitos de estudio y rendimiento de los alumnos donde los resultados de estos fueron, en su mayoría, deficientes.

Por ello este trabajo de investigación estuvo enfocado a apoyar a los alumnos del 7° semestre de Licenciatura en Informática que presentó dificultades en la interiorización de contenidos académicos debido a sus casi nulas estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio; así mismo es de tipo psicopedagógico por su índole académica y, además buscó propiciar el desarrollo integral de los jóvenes para que pasen de ser simples alumnos a verdaderos estudiantes.

A lo largo de este escrito, no sólo se hace mención de capítulos en los que se desglosa la información en conjunto al respecto de lo especificado anteriormente, sino que también se da a conocer el marco teórico en el que el equipo se basó, y con el que se clarificaron cada una de las temáticas que se abordaron a lo largo del proyecto y que fueron base fundamental del mismo, debido a que es de vital importancia dar a conocer las teorías que sustentaron el actuar del equipo y el camino que se siguió para la persecución de los objetivos.

En el marco teórico se contemplaron a teóricos de la talla de Ausbel con sus postulados respecto al aprendizaje significativo, los cuales se refieren a considerar los conocimientos previos del aprendiz para de ellos partir y llegar a el contraste entre estos y los proporcionados para generar uno nuevo (CARRETERO, 1993), y la corriente constructiva-cognoscitivista que es la que percibe al aprendizaje como proceso de construcción de significado, para la que la enseñanza del salón de clases deberá promover alumnos constructivos, es decir, con la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y la capacidad de evaluar su propio conocimiento (GONZÁLEZ y FLORES, 2005) aunado a ello el modelo del aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson se presentara, por la gran relevancia que tiene para el proyecto, debido a que trabajar en equipo no debe considerarse el dividir el trabajo y juntar las partes para presentarlas, sino ayudarse todos y cada uno de los miembros del equipo para que en general se logre algún aprendizaje (FERREIRO y CALDERÓN, 2005).

Dentro del marco teórico se consideró importante mencionar las tres temáticas en las cuales recae el proyecto de investigación como son las habilidades del pensamiento, las estrategias de aprendizaje que se planearon, de una u otra manera, dar a conocer y se buscó el ejercicio de las mismas, a los alumnos a lo largo del entrenamiento; por consiguiente se mencionaron también los hábitos para el éxito académico, que bien serían una herramienta fundamental para los participantes y mediante ellos se creyó podrían mejorar, primeramente en el ámbito educativo, y, posteriormente trasladarlos a los otros contextos en los que se desarrollan.

Se incluyó por último tanto la planeación que encaminó el entrenamiento como los resultados obtenidos y las fuentes de consulta que permitieron la elaboración del proyecto en sí mismo, así como una serie de anexos, en donde se pueden encontrar los cuestionarios, gráficas y encuestas, utilizados durante el proyecto, tales anexos mantiene el objetivo de fungir como herramienta para el mejor entendimiento del mismo por parte del lector.

CAPÍTULO 1. ACERCA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ZAMORA (ITESZ)

El presente proyecto se realizó en el **Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora (ITESZ)**, se cree pertinente contextualizar a la institución para la mejor comprensión por parte del lector acerca del lugar en el que se situó el equipo y los factores que tuvieron que ver tanto la investigación e implementación del presente, así el equipo efectuó entrevistas y consultas, con personal del instituto y vía medios, para hacerse de la información que conforma el contexto que a continuación se expone¹.

1.1 MISIÓN

El **ITESZ** promueve e impulsa la formación de profesionistas con calidad académica, comprometidos con el desarrollo sustentable de su comunidad y competitivos en su área de conocimiento. Propiciando investigación científica y desarrollo tecnológico acorde al sector productivo; con sentido humanístico de la comunidad tecnológica y fomentando la cultura de preservar el medio ambiente.

1.2 VISIÓN

El **ITESZ** se visualiza como un Instituto de excelencia dentro del **Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT)**, que atienda con calidad los servicios educativos, comprometido en ser un factor de desarrollo sustentable, que genere un mejor nivel de vida en su entorno.

1.3 VALORES INSTITUCIONALES

Una vez que se establece y se entiende el propósito principal de nuestro Instituto y la proyección de qué se quiere ser en el futuro, es necesario plasmar nuestros principios y valores ejerciéndolos como nuestra filosofía de trabajo cotidiano. Se sabe y se reconoce que el **ITESZ** no sólo está constituido por su infraestructura material, si no que en su interior se desarrolla la convivencia y la participación, lo que permite compartir valores comunes que directamente se transmiten a nuestros educandos.

¹ La información utilizada para el diseño de esta parte del texto fue abstraída de la página oficial del **ITESZ**, <http://www.teczamora.edu.mx>; la cual fue consultada el día 20/05/2010.

- ✓ **Integridad.** Personas completas, congruentes en hablar, hacer y actuar.
- ✓ **Responsabilidad.** Cumplir con los compromisos.
- ✓ **Lealtad.** Actuar en beneficio de la institución.
- ✓ **Honestidad.** Conducirse con la verdad.
- ✓ **Calidad.** Es sinónimo de Excelencia.

1.4 ANTECEDENTES

Desde principios de los años 70's, un grupo importante de habitantes de la ciénaga zamorana que incluyó sociedad civil, profesionistas, comunicadores, empresarios, servidores públicos y representantes de elección popular, trabajó intensamente en gestiones ante los gobiernos federal y estatal, para contar con un Instituto Tecnológico. A partir de los 90's, parecieron mejorar las condiciones para ello con la creación de los Organismos descentralizados en educación, las gestiones se intensificaron en 1992 coordinadas por un grupo activo de egresados del Instituto Politécnico Nacional. Los esfuerzos se vieron consolidados en 1993 con el compromiso del Gobernador del Estado, el Lic. Ausencio Chávez Hernández, de asumir la creación de la ansiada institución.

El primer antecedente formal del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora, es el Convenio de Coordinación para su creación, establecido entre la Secretaría de Educación Pública (con el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León como titular en esa época) y el Gobierno del Estado de Michoacán; documento registrado en la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la SEP el 25 de marzo de 1994, con el número 1882, Libro II-A.

Posteriormente, el **ITESZ** se crea mediante Decreto Administrativo el 14 de julio de 1994, por el Poder Ejecutivo del Estado y aparece su publicación en el tomo CXVII, Número 47, Cuarta Sección del Periódico Oficial del Gobierno del Estado. El 28 de agosto de 1994, inicia sus actividades el **ITESZ** ofreciendo tres

carreras: Ingeniería Industrial, Licenciatura en Informática y Licenciatura en Contaduría; se abrieron dos grupos por carrera, uno matutino y otro vespertino.

En el año 2000, da inicio la carrera de Ingeniería en Industrias Alimentarias, en el 2002 las carreras de Ingeniería en Electrónica e Ingeniería en Sistemas Computacionales

El **ITESZ** es parte fundamental de la Educación Superior Tecnológica del Estado de Michoacán, apoyado en el modelo académico que ofrece el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, dependiente de la Dirección General de Institutos Tecnológicos. Proporciona servicio al noroeste del Estado, en un radio de 33 Km. a la redonda de la ciudad de Zamora, a una matrícula proyectada de 1,500 estudiantes promedio por ciclo escolar.

Con ello y dentro de las funciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora se tiene: la Docencia, la Investigación, Extensión y Difusión de la Cultura; esbozándose así, los objetivos específicos de este Instituto, que responden a las premisas de:

- Acceso, cobertura y equidad.
- Calidad.
- Integración, coordinación y gestión pertinentes.

1.5 INFRAESTRUCTURA

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora se localiza en la comunidad de El Sauz de Abajo, Municipio de Zamora, Michoacán, en una superficie de 20 hectáreas en donde se ha desarrollado la siguiente infraestructura:

- Dos Unidades Académicas Departamentales, aulas equipadas con tecnologías de la información.

- Acceso a Internet con 4 Megas, Interconexión con Fibra óptica, Red inalámbrica.
- Un Laboratorio de Métodos
- Un Centro de Información (Biblioteca)
- Una Unidad de Talleres y Laboratorios para Ing. Industrias Alimentarias
- Una Unidad de Talleres y Laboratorios para Ing. En Electrónica
- Un Laboratorio de Idiomas
- Un Laboratorio de Redes
- Un Laboratorio de capacitación Cisco y Academia Local Cisco
- Un Centro de Negocios
- Una Sala interactiva (Vídeo Conferencias)
- Un Centro de Computo con maquinas de última generación
- Terminales, estaciones de trabajo SUN
- Impresoras diversas y de amplio formato (plotters)
- Se cuenta con infraestructura adecuada para actividades extraescolares culturales, cívicas y deportivas, como: danza, teatro, música, ajedrez, banda de guerra, fútbol, básquetbol, voleibol, atletismo, tae kwon do y gimnasio.

1.6 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE LICENCIATURA EN INFORMÁTICA (LI)

Actualmente el Instituto cuenta con 1530 alumnos en su totalidad, divididas en dos turnos; con 920 en matutino y 610 en vespertino. De los cuales 415 matriculados son estudiantes del 6º semestre de ambos turnos, de ellos 137 conforman el turno matutino, y 28 son los que corresponden al grupo de

Licenciatura en Informática el cual será referido al largo del proyecto como **LI** gracias a sus siglas.

Para conocer las características del grupo se elaboró un instrumento denominado **CUESTIONARIO INICIAL LI** (ANEXO 1), el cual fue aplicado a todos los integrantes del grupo; éste contemplaba aspectos de índole socioeconómica, personal y académica, a lo largo de 23 cuestionamientos².

El grupo de 6º semestre está conformado por el 40% de sexo masculino y 60% del femenino que oscilan entre edades de 21 a 25 años de edad (VER ANEXO 7, GRAFICAS 1 Y 2), los cuales tienen a su disposición un aula equipada con material tecnológico de apoyo (proyector, DVD, televisión), además del mobiliario tradicional (sillas, mesas, pizarrón blanco, escritorio), espacio que se encuentra con buena iluminación y de fácil acceso, es el aula 302.

El 100% de los alumnos del **LI** egresó de un bachillerato público tales como el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, No. 52; CONALEP Zamora, Colegio de Bachilleres de Michoacán planteles Jacona, Ecuandureo y Zamora (VER GRAFICA 3), el 73% menciona tener una situación económica regular, mientras que un 20% refiere que su situación es buena y un 7% considera que pasa por una situación mala (VER GRÁFICA 4).

Un 93% de los encuestados expresa que su única obligación es estudiar, debido a que no cuentan con ningún trabajo, a diferencia del 7% restante quienes dicen trabajar temporalmente (VER GRÁFICA 5), mencionando verbalmente que lo hacen como dependientes de establecimientos varios. Se denota que el 53% cuenta con los beneficios de una beca para continuar sus estudios, mientras que el 47% no es beneficiario de este tipo de apoyo (VER GRÁFICA 6).

Se cuestionó también acerca del lugar de procedencia de cada uno, con ello se percató que el 46% vive en la ciudad de Zamora, 27 % en Chilchota, 13% de Jacona, 7% de Tinguindín y el 7% restante de Tangancicuaro (VER GRÁFICA 7).

² Las gráficas de éste instrumento de investigación, como de los demás, se pueden encontrar en el ANEXO 6.

Como pre-diagnóstico al **LI** se les cuestionó sobre su nivel académico y un 60% refirió que es regular, manifestándoles anteriormente que quien eligiera esta opción referiría algo parecido a que aunque hayan reprobado materias sobre llevan su estancia en el instituto y/o van aprobando sus materias con calificaciones bajas pero aceptables; mientras que se encuentra que un 40% lo considera como Óptimo (VER GRÁFICA 8), quienes seleccionaron esta opción estaban consientes de que con ello aseguraban no haber reprobado materias y/o obtener calificaciones altas. Aunque a pesar de sus respuestas se cree conveniente mencionar que cuando se les preguntó acerca de la reprobación el 80% de los estudiantes ha reprobado alguna materia, lo cual es alarmante por el porcentaje tan elevando (VER GRÁFICA 9).

El 67% del grupo refiere que en ocasiones hace uso de técnicas de estudios, mientras que un 27% dice que si hace uso de ellas con frecuencia y un 6% considera tener un conocimiento deficiente en lo que respecta a ese tema (VER GRÁFICA 10).

El 75% considera que la principal causa de reprobación es por falta de hábitos de estudio, mientras que un 17% refiere que este problema es por el desinterés del grupo hacia las actividades de aprendizaje y el 8% restante expresa que es por no comprender los contenidos (VER GRÁFICA 11).

Se les cuestionó acerca de las que ellos consideraban las principales problemáticas y/o dificultades de su grupo a manera superficial, en cuanto a ello alumnos comentan que con base a su observación éstas son la reprobación con un 20%, el 18% refiere que es el bajo rendimiento académico, 15% incumplimiento de tareas y trabajos, 13% cuestiones emocionales, 10% la situación económico, 10% trastornos alimenticios, 8% relaciones personales, 3% adicciones y 3% violencia (VER GRÁFICA 12).

El cuestionario inicial fungió, como ya se mencionó anteriormente, como pre-diagnóstico el cual sirvió como base para la elaboración de los cuestionarios diagnósticos para la aplicación con docentes/directivos, alumnos de 6º semestre

en general y alumnos del **LI**, destacando como primordial factor de investigación lo referido al ámbito académico ya que, aunque los factores de índole psicológico y de bienestar físico son de preocupar, ya son tratados por programas establecidos en el **ITESZ** y/o existen departamentos específicos para su atención. Existen en funcionamiento del Servicio Médico a cargo del Dr. Alfonso González Meza, con un horario de atención de 10:00 a 18:00 hrs., el cual también organiza campañas de prevención y vinculación con instituciones del sector salud; mientras tanto el Psicopedagógico es el encargado de la detección, prevención, atención y canalización de problemáticas emocionales y académicas de la comunidad estudiantil, pero que con frecuencia se enfoca más al tratamiento clínico y a la vinculación con instituciones tales como Instituto Municipal de la Mujer, Bolsa de Trabajo, Instituto Michoacano de la Juventud, entre otros.

1.7 DIAGNÓSTICO

Para conocer la problemática que rodea al **LI**, se elaboró un diagnóstico que partió de lo general a lo específico, es decir, se comenzó por examinar la perspectiva de los docentes, para continuar con la de los alumnos de 6º semestre en general (turno matutino), y concluir así en realizar un estudio en el contexto del 6º semestre de Licenciatura en Informática, del mismo turno, centrado en las exigencias y necesidades que habrían de presentar aquellos inmersos en el contexto en que éstos se desenvuelven y verificar si realmente la problemática general está también afectándolos o coincide en algún punto, los instrumentos de diagnóstico fueron elaborados y/o seleccionados en base a las preguntas del pre-diagnóstico lanzadas en el **CUESTIONARIO INICIAL LI**, dichos instrumentos fueron denominados **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS** (ANEXO 2), **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ** (ANEXO 3), **ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO** (ANEXO 4), y **ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN** (ANEXO 5), cada uno será definido en el apartado correspondiente.

Los cuestionarios diseñados para la elaboración del diagnóstico fueron encaminados en primer instancia a la resolución por parte de una muestra de 23 docentes y directivos del instituto, posteriormente a 28 alumnos de 6º semestre en general y para finalizar a los alumnos del grupo de **LI**.

Para la elaboración y aplicación de los cuestionarios diagnósticos, también se tuvo la oportunidad de acudir con la Licenciada en Psicología Gabriela Casillas Ochoa, del Departamento Psicopedagógico, y la profesora Patricia Navarro, tutora del grupo en cuestión, con quienes se entabló una conversación acerca del mismo y se brindó al equipo información relevante, así como la autorización para trabajar con él y el apoyo para la generación del proyecto; dato destacado fue la preocupación de la tutora sobre el bajo nivel académico que percibe del **LI**, debido a que ésta considera que los alumnos no cuentan con las herramientas y/o técnicas que les facilite el aprendizaje fuera del aula, ya que, comenta, que al momento de prepararse para un examen hacen demasiado uso de la memorización, conocimientos que posterior a la aplicación del mismo parecen nunca haberse tenido.

1.7.1 PROBLEMÁTICA SEGÚN DOCENTES

Se aplicó el **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS** a personal del **ITESZ**, tomando una muestra de 23 de los docentes, considerando para su selección que estuvieran cercanos a los alumnos de la Licenciatura en Informática, mientras que el instituto cuenta con una matrícula de 90 en general, con la finalidad de conocer aspectos trascendentes de la comunidad estudiantil desde la perspectiva de éstos, pues son ellos quienes conviven a diario con los estudiantes; los resultados arrojados por las cuestiones más importantes del mismo son los que a continuación se presentan.

Con base a los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes se puede determinar que los alumnos ingresan a la carrera ya sea por imitación (35%) y/o vocación (35%) dando una menor prioridad a la obligación de asistir a la escuela por requerimiento de sus padres o familiares (30%), razón que aún así no se queda muy atrás (VER GRÁFICA 13).

Al cuestionárseles acerca del nivel académico de sus alumnos el 70% manifiesta que tienen un nivel académico regular, 17% deficiente y el 13% restante lo consideran óptimo (VER GRÁFICA 14), a sus respuesta agregaban comentarios de que esto sucedía al solo cumplir con algunas materias y tomar mayor interés en otras actividades, por ejemplo las deportivas que son sugeridas a través de talleres y la creación de selecciones.

En contraste con lo anterior, en cuanto a la frecuencia en el número de alumnos que realizan técnicas de estudio un 52% respondió que observan lo hacen de manera regular, el 39% considera que los educandos no utilizan este tipo de técnicas y el 9% firmemente dijo que si (VER GRÁFICA 15), de ahí que los docentes expresaran que creen conveniente dedicar especial atención a este asunto dado que podría ser factor relevante para que incremente el índice de reprobación notoriamente, índice que para ellos ya es de preocupar actualmente, debido a que el 48% de los encuestados lo contempla como alto, 35% como regular y 17% como bajo (VER GRÁFICA 16).

La reprobación, refieren 52 % de los docentes, se debe a que los alumnos no presentan interés considerado por el ámbito educativo, sin embargo 44% opina, que se debe a la falta **de hábitos de estudio (HE)**, el no externar dudas a tiempo y a la falta de comprensión de contenidos, siendo así el 4% quienes observan a los problemas personales (PP) y los problemas emocionales (PE) son los que desmeritan su actuación escolar (VER GRÁFICA 17).

Otro factor que parece influir en el nivel académico contemplado por los encuestados es la falta de planeación de actividades por parte de los alumnos, siendo el 65% quienes afirman que éstos no lo hacen, el 31% lo creen probable y el 4% se inclina por que sí realizan una planeación (VER GRÁFICA 18).

De esta primera aplicación de los instrumentos de diagnóstico, se rescata que como fuente de preocupación se haya el nivel académico de los estudiantes, el índice de reprobación que éstos presentan y la falta de hábitos de estudio.

1.7.2 PROBLEMÁTICA SEGÚN ALUMNOS

Se llevó a cabo una segunda aplicación de cuestionario diagnóstico, en esta ocasión se hecho mano del denominado **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ**, el cual consistió en 31 ítem, en los que se contemplaban básicamente los mismos aspectos que el aplicado a los profesores y directivos (aspectos socioeconómicos, académicos, etc.), tomando en cuenta a una muestra de 28 de alumnos que cursaban el 6°. Se mestre sin diferenciar turno ni carrera, donde el objetivo era comprobar si los resultados presentados en párrafos anteriores correspondían a una realidad o sencillamente seria el punto de vista subjetivo del docente.

Primeramente se detectó que, según las referencias de la muestra, la comunidad estudiantil está conformada por un 93% de egresados de bachillerato público y 7% de planteles de índole privado; considerando, además, tener un estatus de nivel económico regular el 62% de los encuestados, 21% expresa que ésta es mala y sólo 17% que es buena (VER GRÁFICAS 19 Y 20).

En cuanto a lo que el índice de reprobación se refiere, el 4% se abstuvo de contestar, el 78% seleccionó positivo al haber reprobado alguna materia durante su estancia en el **ITESZ**, mientras que el 18% restante contestó negativamente (VER GRÁFICA 21), cuestionamiento que complementaban estos últimos con comentarios tales como “yo no, pero muchos de los de mi salón sí”, “materias, materias no, pero si unidades”³, expresiones que representaron relevancia para el equipo.

48% de los alumnos encuestados consideran que la **Falta de Hábitos de estudio (FHE)** es la principal causa por las que ellos o sus compañeros reprueban, el 33% dice que es la falta de comprensión de contenidos, mientras que el 5% y 9% expresan que es por no despejar dudas a tiempo y la poca práctica que se realiza, respectivamente (VER GRÁFICA 22)

³ Este comentario fue hecho por varios de los alumnos del ITESZ durante la aplicación del CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ.

En cuanto a la planeación de sus actividades escolares, el 69% respondió que ocasionalmente, el 24% que no y el 7% que si (VER GRÁFICA 23)

Se cuestionó abiertamente a los alumnos sobre las problemáticas que ellos han observado y que se presenta más frecuentemente tanto en lo individual como con sus compañeros, sobresaliendo que el 33% considera que es la reprobación, 29% seleccionó el **Bajo Rendimiento Escolar (BRA)**, 16% mencionó la situación académica en general, 12% consistía en las relaciones interpersonales, 6% cuestiones emocionales, 6% observa adicciones al tabaco y alcohol, y el 1% a los trastornos alimenticios, lo que creen que en conjunto provocan por ende un alto índice de deserción y reprobación (VER GRÁFICA 24)

En comparación con lo arrojado por las respuestas de los docentes, ambas muestras coinciden en que tanto los hábitos y técnicas de estudio son factores que necesitan reforzarse y encausarse; además se agregan y refuerzan aspectos a considerar tales como los factores físicos y psicológicos, cuestiones que anteriormente se mencionaba ya eran atendidos en el **ITESZ** con programas y departamentos especiales, lo cual permite al equipo seguir enfocado en la intervención en el ámbito académico e interpersonal, de corroborar resultados arrojados con la aplicación diagnóstica del **LI**.

1.7.3 PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL LI

A raíz de los resultados obtenidos gracias a los cuestionarios aplicados para la elaboración del diagnóstico, así como el cuestionario inicial contestado por el **LI**, se planteó la necesidad de emplear la ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS ESTUDIO (Citado por ALONSO, 2006); el cual, debido a que la problemática detectada en forma general fue el bajo aprovechamiento escolar y de interiorización de contenidos que se refleja en el bajo nivel académico y el índice de reprobación⁴, por ello el equipo se decidió en emplear la ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO de Bruner (citado por ALONSO, 2006); la

⁴ Las adicciones, los trastornos alimenticios y los problemas emocionales, también fueron considerados de alta relevancia, pero, debido a que en la institución el Psicopedagógico así como el Servicio Médico actualmente tienen ya programas para afrontarlos el equipo se decidió por la elección de la temática mencionada.

cual se reforzó a su vez con un pequeño instrumento denominado ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN, la cual fue elaborado por el equipo.

Según exponen los encuestados anteriores a ésta aplicación, se elaboró bajo la consigna de indagar sobre cuestiones relacionadas con el uso de técnicas y estrategias de aprendizaje, administración de tiempo y planeación; atención y actividad en clase.

Éste fue aplicado a 27 de los 28 alumnos del **LI**, entre los días 28 y 29 de Abril⁵. Vale la pena destacar que se les pidió a los jóvenes que en el espacio en el que anotarían su nombre, agregaran un sí o un no, dependiendo si desde su ingreso al instituto habían reprobado en alguna materia, ya fuese parte de ella o toda, a lo cual el 78% escribió SI, pero comentando al aire que poco faltaba, el 19% NO y 3% se abstuvo de contestar (VER GRÁFICA 25)

Con referencia a los ítem en general, se estableció un parámetro en el que se distinguiera, según las respuestas negativas dadas por los alumnos, quien se observaba, así mismo como alguien con hábitos, técnicas, habilidades y actitudes deficientes (49%), bajos (45%), regulares (6%) y adecuados (0%) (VER GRÁFICA 26); este consistía para el primer nivel en de 0 a 32 respuestas de ellas, el segundo de 33 a 45, de 46-55 para el penúltimo y de 56-62 para el más alto.

En lo referido a las técnicas y estrategias de aprendizaje, también dependiendo de las respuestas negativas, se elaboró un desglose en el que según el número de ellas, el 93% de los integrantes del **LI** se hallan en un nivel bajo/regular, mientras que el 7% está en el considerado como bueno (VER GRÁFICA 27).

Para el análisis de la información restante el equipo considero viable el relacionar la parte que correspondía al tiempo en la encuesta de Bruner y la escala estimativa de administración de tiempo y planeación en su totalidad.

⁵El alumno faltante no asistió a clases en ninguna de las dos fechas.

Considerando los 17 ítems en conjunto los resultados fueron que el 93% se encuentran en un nivel bajo/regular y el 7% en bueno (VER GRÁFICA 28).

El aspecto en el que el grupo presentó una situación más benéfica fue en el correspondiente a la atención y actividad en clase, ya que el 56% está en el parámetro de bajo/regular, pero el 44% en el de bueno (VER GRÁFICA 29).

Lo anterior arroja como conclusión que dentro del grupo es necesario potencializar el nivel de aprendizaje e interiorización de contenidos, para mejorar el aprovechamiento académico; así como para convertir a este grupo de alumnos en un grupo de estudiantes, mediante el conocimiento y uso de estrategias y técnicas de aprendizaje, el desarrollo de habilidades del pensamiento (cognitivas) y hábitos efectivos para ello; para que estos puedan aplicarlo a su preparación fuera del aula de clases porque, como se vio en el último aspecto, la actuación durante las horas clase con profesor al frente son guiadas y con menor requisición de atención.

CAPÍTULO 2. GENERALIDADES DE INVESTIGACIÓN

2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con base a los diagnósticos elaborados y los resultados arrojados por éstos, la pregunta general de investigación que guía al equipo es:

¿Cómo se puede intervenir para mejorar el nivel académico de los alumnos de 7° semestre de la Licenciatura en Informática (LI) del turno matutino del ITESZ?

De dicha pregunta general se desprenden otras de índole específico:

- ¿Cuáles son las habilidades del pensamiento y cómo se pueden fomentar?
- ¿Cuáles son las características y los hábitos de los estudiantes altamente efectivos y cómo favorecer la adquisición de éstas por parte de los alumnos?
- ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos del 6° semestre de la LI?

2.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para toda investigación se establece un inicio, y por lo tanto ha de tener establecido un final, una meta de llegada, un objetivo para su realización. En la presente investigación se establecen como objetivos los siguientes, que además como dice CAMPANARIO (2000), son los que orientan y dan intencionalidad al proceso, guían el trabajo del facilitador del curso, indican a los participantes lo que se pretende de ellos y proveen de criterios para evaluar los resultados educativos:

Objetivo general:

Propiciar entre los estudiantes del *LI* la adquisición, ejercicio y desarrollo de las principales habilidades de pensamiento, estrategias de aprendizaje y hábitos específicos, para que logren convertirse en estudiantes altamente efectivos y mejoren así su nivel académico, procurando la interiorización óptima

de contenidos, a través de un entrenamiento informado con autorregulación⁶ que será llevado a cabo durante del 6° semestre de su Licenciatura, correspondiente al ciclo 2010-2011.

Objetivos específicos:

- Brindar a los jóvenes de 7° semestre de LI del **ITESZ** (turno matutino), las herramientas necesarias y pertinentes para la interiorización de contenidos por medio de la adquisición de habilidades de pensamiento, durante el ciclo escolar 2010-2011.
- Instruir a los integrantes del *LI* en el uso y práctica de hábitos de estudio que propicien la mejora de su nivel académico.
- Intervenir para que los alumnos logren adquirir las características principales y necesarias para convertirse en estudiantes altamente efectivos.

2.3 METODOLOGÍA

La Metodología que se empleo durante la realización de este proyecto de intervención educativa fue mixta, es decir, cuanti-cualitativa, debido a que se utilizaron técnicas de ambas vertientes de investigación consideradas no solo por sus características específicas sino también por la flexibilidad que brindaron al momento de su interpretación, dichas técnicas fueron entrevistas no estandarizadas, observación participativa y no participativa, diario de campo, cuestionarios y escalas; por su parte el método de intervención fue descriptivo ya que se evaluaron las características de la situación por la que atravesaban los alumnos del *LI* así como su desarrollo a lo largo de la implementación del proyecto, analizando los datos reunidos para descubrir cuáles de ellos se hallaban relacionados entre sí.

⁶Este tipo de entrenamiento fue propuesto por Brown (1982), y establece que no sólo deberán de enseñarse estrategias, habilidades o hábitos, sino que también es necesario resaltar el valor respecto a cuándo, dónde y porqué emplear dichos instrumentos y capacidades, mostrándoles a los estudiantes directa y detalladamente cómo aplicarlos y auto regularlos frente diversas tareas y situaciones significativas para ellos.

Para la elaboración del diagnóstico:

1. Se recopilaron y analizaron datos extraídos de registros virtuales y documentales, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas a personal del instituto para recabar información acerca de la historia del **ITESZ**, para conocer el contexto social, cultural y de infraestructura en el cual se desarrollaba el grupo del **LI**.
2. Los datos principales que guiaron la elaboración de este proyecto y que fungieran como base para la investigación del marco teórico y construcción del cronograma de actividades fueron obtenidos a través de entrevistas no estandarizadas a la titular del Psicopedagógico del instituto y cuestionarios elaborados para la muestra conformada por los docentes cercanos al grupo en cuestión, alumnos que cursaban el mismo semestre que ellos y al **LI** en particular.
3. Se echó mano de la **ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO** propuesta de Bruner en 1990 (citado por Alonso, 2006), para conocer la severidad del problema detectado dentro del **LI**, pero su aplicación también sirvió como medio para la observación del grupo y de las actitudes presentadas hacia el desarrollo del proyecto y para la detección de los alumnos con mayor necesidad de atención.

Vale la pena mencionar que el análisis de los resultados para la elaboración del diagnóstico no solamente fue bajo los aspectos cuantitativos sino que se interpretaron tomando en cuenta las actitudes y observaciones de los alumnos.

Para la estructuración del marco teórico y el cronograma de actividades

4. La elaboración del marco teórico y las actividades del cronograma se basó en el análisis de los resultados arrojados por parte de los cuestionarios y la encuesta, así como de entrevistas no estructuradas a los alumnos del **LI**.
5. Selección de material para las distintas actividades.

6. Cada una de las actividades fue implementada para beneficio del proyecto comenzando por la consideración de los conocimientos previos-actividad-retroalimentación.

Durante la evaluación del proyecto

7. Durante las sesiones se solicitó el apoyo de los participantes para la elaboración de los indicadores de los productos de cada actividad y ellos mismos hacían consideraciones acerca de si los contenían o no.
8. Análisis cuali-cuantitativo de los datos recogidos en entrevistas, **ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN**(Rensis Likert 1932) y bitácora, así como la consideración del diario de campo elaborado por el equipo interventor.
9. Al momento de las sesiones de evaluación los alumnos retroalimentaban a sus compañeros y se autoevaluaban cuali-cuantitativamente.
10. Análisis de la participación y resultados de actividades implementadas.
11. Análisis de logros expresados por los participantes por medio del **ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN** (Rensis Likert en 1932) en relación a los objetivos del proyecto.
12. Análisis de resultados esperados e inesperados surgidos durante el taller.

2.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

Recordemos que la muestra es considerada el conjunto de casos extraídos de una población en específico seleccionados por el método de muestreo aleatorio simple y/o haciendo uso de los criterios de inclusión y exclusión, que son características que sirven para diferenciar quién participa como población en la investigación y quién no.

En el Software de cálculo muestra⁷, en lo que se refiere a la selección de los docentes y directivos el software arrojó un tamaño maestral de 23

⁷ Este software puede ser consultado en http://www.consulta.com.mx/interiores/03_recursos_esp/cal_tama.html (28-03-10)

participantes de los 90 con los que se cuenta el ITESZ, dichos veintitrés se pensó en seleccionarlos a su vez por la proximidad con el grupo a través de un muestreo de conveniencia, pero buscando como característica que estuvieran involucrados con el **LI**, bien sea como tutores, asesores y/o docente de alguna materia actual o pasada.

En el caso de los alumnos de 6^o semestre en general de la **LI** el software arrojó que para considerar confiables los resultados del cuestionario que se les aplicaría tenía que participar una muestra de 28 de los 137 que hay en el turno matutino, los cuales también fueron invitados a participar sin importar la carrera que cursaban.

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A lo largo de la investigación para la realización del presente proyecto se elaboró un conjunto de cuatro instrumentos de recogida de datos y una prueba estandarizada que se seleccionó debido a la problemática detectada.

El primer instrumento elaborado por el equipo fue el denominado **CUESTIONARIO INICIAL LI**, este tuvo como finalidad la de conocer aspectos tales como la situación económica, situación educativa y situación interpersonal, que ayudó al equipo investigador a explorar cuales eran las características de los alumnos en cuestión de los diferentes ámbitos estudiados.

El diseño del instrumento consta de una escala de 31 ítems donde la indagación de la situación económica consiste en 11 ítems, la situación académica, también llamadas pre-diagnósticas, cuenta con 9 ítems y por último la interpersonal corresponde a 11 ítems restantes.

Con respecto a los tres instrumentos restantes, el anterior fue la base para su elaboración, dichos instrumentos fueron llamados **CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS, CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ, ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN LI.**

EL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS (ANEXO 2) fue elaborado por el equipo, donde el objetivo de indagación en dicho cuestionario fue detectar las dificultades y/o problemáticas, existentes en los alumnos del ITESZ, observadas por los profesores y demás plantilla de personal del mismo. Este consiste en 18 ítems donde los aspectos a considerar son de índole: económico y académico.

EL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ (ANEXO 3), fue estructurado por el equipo y en él se considero necesaria la formulación y aplicación de 31 cuestionamientos parecidos a los aplicados a docentes y directivos, para contrastar los resultados con los de ellos y con los que se adquirieron en el cuestionario inicial de LI. Tal cuestionario abarca, como en los anteriores, aspectos económicos y académicos de los estudiantes.

Los anteriores dos cuestionarios fueron los primeros en ser elaborados y aplicados para beneficio del proyecto y a raíz de ellos el equipo de intervención se dio a la tarea de buscar un instrumento que apoyara a la detección del problema del LI pero enfocándose en los resultados ya obtenidos, por lo que la **ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO** (ANEXO 4) propuesta de Bruner en 1990 (citado por Alonso, 2006), fue seleccionada como la más indicada para ello, ya que fue elaborada por su autor para ayudar a diagnosticar la situación de los estudiantes en puntos clave para su desempeño, así como para detectar los aspectos en que pueden mejorar y que deben afianzar.

Dicha encuesta está conformada por 50 ítems, para ser contestado era necesario que se rodeara con un círculo el “sí” o “no” que mejor indique lo que haces. El signo de interrogación “?” Equivale a “algunas veces, “no siempre”, indicando que se use esta última opción lo menos que se pueda.

Los reactivos se clasifican en 7 categorías que a continuación se presentan:

- **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (30 ítems)**

El lugar (6)

El estudio (19)

Los esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos (5)

- **ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN (5 ítems)**

El tiempo de tareas, trabajo y estudio en casa (5)

- **ATENCIÓN Y ACTIVIDAD EN CLASE (15 ítems)**

Atención en clase (5)

Los apuntes (5)

Los ejercicios (5)

Debido a que también era de interés el tema de la administración de tiempo y planeación de actividades, y la encuesta no contenía un apartado que lo indagara de tal manera que se pudiera corroborar la información dada por algunos docentes y alumnos del ITESZ los cuales mencionaban que debido que los chicos no administran su tiempo, ni planean sus actividades por consiguiente su rendimiento académico no siempre era el esperado, el equipo de intervención elaboró el cuarto instrumento de recogida de datos, la **ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN** (ANEXO 5), bajo un formato similar a la encuesta anterior donde se incluyeron 12 ítems.

Se vio la necesidad de diseñar además una **ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN, una escala de Likert adaptada** (ANEXO 6), la cual ayudara a medir el cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto, vinculados a los temas de interés tales como: cuál fue la mejora de las habilidades del pensamiento, hábitos de estudio, aprendizaje cooperativo, y en general como se desarrolló el taller tanto del material utilizado y la conducción de los Interventores

Educativos. Dicha escala estuvo conformada por 51 ítems y será definida en el apartado correspondiente a la evaluación del taller.

2.6 TIPO DE PROYECTO

Para dar razón de las características base del proyecto en párrafos posteriores se hará énfasis en aspectos que la componen tales como la conceptualización de intervención, orientación educacional, proyectos psicopedagógicos, entre otros.

2.6.1 LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA (LIE)

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN. En cada una de estas unidades académicas las actividades programadas buscan responder a las necesidades regionales del magisterio y del Sistema Educativo Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162 (**UPN, 162**), está ubicada en la Privada 20 de Noviembre No. 1 Oriente. Colonia 20 de Noviembre en la ciudad de Zamora Michoacán.

La infraestructura con la que cuenta la Universidad es la siguiente:

- Centro de información
- Centro de cómputo
- Sala de juntas
- Auditorio

- Espacios deportivos
- Cubículos para asesores
- Plaza cívica
- Áreas verdes y de uso común
- Centro de copiado
- Cafetería
- Edificio de estudios de postgrado
- Edificio de estudios de licenciatura
- Aulas con equipo tecnológico básico (proyector, televisión, reproductor VHS/DVD)

Así mismo la institución oferta actualmente cuatro licenciaturas:

- Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)
- Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)
- Licenciatura en Educación Preescolar y/o Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)
- Licenciatura en Desarrollo Comunitario (LDC)

En donde la primera es la única de índole escolarizada y que también puede ser cursada en línea, las restantes son semiescolarizadas; la UPN 162, también ofrece estudios a nivel maestría y postgrado, además de ser la primera licenciatura ofertada que rompe con el estigma de que la UPN era solamente para la formación de docentes.

Debido al carácter del presente proyecto se hará énfasis en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), la cual pretende básicamente contribuir a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas del país (AAVV, 2004);

y que originalmente se desglosa en seis líneas específicas (de las cuales se hablará más adelante), siendo la Línea de Educación Inicial y la de Orientación Educativa, las que son impartidas en la UPN 162, con duración de 4 años divididos en ocho semestres.

La LIE, tiene como finalidad la formación de profesionales capaces de crear proyectos que contribuyan a la transformación de una situación desfavorable, ya sea en el ámbito educativo, social o laboral, pues como bien lo mencionan (AAVV, 2004), la denominación de la LIE responde a la intención de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos”; por lo tanto su objetivo primordial es:

“Formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención”. (AAVV, 2004; p. 29)

El Interventor Educativo, es aquel profesional capacitado para tratar de dar solución a problemáticas suscitadas tanto del área socioeducativa como del área psicopedagógica, a través de diversas actividades que favorezcan la transformación de la situación estudiada, por lo que tiene entonces una área multidisciplinaria donde se puede insertar y desempeñarse, gracias a los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de su formación. Así mismo hacen referencia a que:

“La identificación de los elementos teóricos y metodológicos de la intervención educativa, en este sentido permitirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación” (AAVV, 2004 p.24)

La LIE tiene como fundamento el modelo basado en competencias **(MBC)** con el que se pretende que el alumno, por medio de los conocimientos adquiridos

en la carrera, al egresar cuenta con el conjunto de competencias profesionales específicas para su desempeño profesional, tales como:

- Crear ambientes de aprendizaje.
- Realizar diagnósticos educativos.
- Diseñar programas y proyectos para ámbitos educativos formales y no formales.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones.
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de diferentes contextos y niveles.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos.
- Desarrollar procesos de formación permanente.

Otra de las competencias que se busca desarrollar en el profesional de la LIE es la capacidad de adaptación ante diferentes medios, resolución de problemas tanto socioeducativos como psicopedagógicos (tipos de problemas que posteriormente se abordaran más adelante), flexibilidad de pensamiento, trabajo en equipo, realización, control autónomo y sensibilidad social.

La LIE trabaja en seis líneas profesionalizantes de formación diseñadas a partir de un diagnóstico de necesidades educativas realizado en las entidades donde se encuentran las unidades UPN, las cuales son: Educación de las personas jóvenes y adultas; Gestión educativa; Educación inicial; Interculturalidad; Inclusión social y Orientación educacional; en cada una se desarrollan y/o adquieren las competencias de acuerdo a la línea específica:

“En el modelo desarrollado para la LIE el enfoque se ha concretado en los siguientes niveles: competencias generales, que agrupan las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades del ser, del saber y del hacer profesional, se define

por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, que conforma un perfil profesional (...) Las competencias específicas reúnen los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de un perfil ocupacional expresadas en las seis líneas profesionalizantes. Las competencias particulares, son aquellas que corresponden a cada uno de los programas de estudio y se construyen a partir de una división, teórico-práctica". (AAVV, 2004, p.26)

Como anteriormente se mencionó, la UPN unidad 162 oferta dos de las seis líneas específicas de la LIE en sistema escolarizado, las cuales son Orientación Educacional y Educación Inicial.

2.6.1.1 EDUCACIÓN INICIAL

La línea de educación inicial, se preocupa por conocer las necesidades de los niños con edades que promedian de 0 a 4 años, donde se busca:

"Formar profesionales que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales; y las instancias que influyen en este proceso". (<http://upn162-zamora.edu.mx/> fecha de consulta 08/12/2010).

La línea específica de educación inicial, consiste en brindar asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y Metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al diálogo.

Donde a partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas; diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil. Puede gestionar procesos,

servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional. Del diagnóstico de la realidad social y educativa así como de los campos de acción pertinentes; con la finalidad de difundir y fortalecer la Educación Inicial.

2.6.1.2 ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

La Orientación Educacional es una de las 6 líneas profesionalizantes de la LIE, línea específica enfocada en propiciar el desarrollo óptimo en los ámbitos educativo, social, emocional y laboral, en niños, jóvenes y adultos.

“La conceptualización de la Orientación Educacional es mas inclusiva que la educativa, ya que por años ésta última denominación la han ostentado únicamente profesionales de psicología y pedagogía, que desafortunadamente han visto limitada su acción por las políticas internas de los establecimientos oficiales de educación secundaria y preparatoria debido a que históricamente aparecieron modelos que centraban la atención en estrategias de acción fundamentadas en el sujeto, descontextualizado del ámbito educativo delimitando la visión clínica y psicométrica” (AAVV, 2004, p.35)

Es decir, la orientación educacional va más allá de solo resolver casos de orientación vocacional, sino que conlleva diferentes áreas donde se puede intervenir satisfactoriamente debido a las competencias adquiridas, así la LIE pretende “formar Orientadores Educativos con un enfoque multidisciplinario. Un Orientador Educativo debe abarcar la dimensión personal, profesional, familiar, social, educativa, de tiempo libre y laboral procurando atender a la diversidad cultural” (AAVV, 2004, p.35).

El objetivo de ésta línea se basa en las competencias específicas que deben ser adquiridas por los Orientadores Educativos, con la finalidad de que logren un óptimo desempeño profesional y estén preparados para enfrentar las situaciones que se les presenten en los diversos ámbitos en los que se lleguen a desempeñar:

“El egresado de la línea será capaz de realizar diagnósticos, diseñar y evaluar proyectos, propuestas y programas de orientación educacional en sus modalidades

individual, grupal, institucional e interinstitucional para intervenir mediante asesorías, tutorías y consultorías; en problemas identificados en el desarrollo personal, laboral y profesional de estudiantes, padres de familia, docentes y trabajadores en el ámbito educativo, profesional y laboral con una actitud de tolerancia, respeto, y una intención proactiva, preventiva y correctiva” (AAVV, 2004, p.62)

2.6.2 DIFERENCIA ENTRE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN

Ardonio Jaques hizo una ponencia en el año de 1993 titulada “Investigación e Intervención”, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en la cual trató de explicar las diferencias que radican de una a otra disciplina.

JAQUES (1993) ejemplificó de diversas maneras las tareas y características fundamentales que diferencian a un interventor de un investigador o un experto.

El equipo considera la necesidad de primeramente establecer a que se refiere la investigación, la cual inicia de la propia motivación para generar conocimiento de acuerdo de un tema específico; de ésta motivación nace una serie de interrogaciones que deberán de ser respondidas bajo la premisa de toda ciencia exacta, la objetividad y la neutralidad del investigador; así mismo éste individuo trabaja con objetos o fenómenos poco cambiantes y que pueden ser estudiadas una y otra vez sin encontrar diferencias realmente relevantes como para cambiar el rumbo ya establecido, su materia prima es definida y las mayores de las veces, predecible.

La investigación es un trabajo que implica un método ya establecido que podrá variar en sus pasos pero siempre será el mismo y tiene que ser respetado para ser considerada como verdadera y oportuna, el conocimiento generado por ella servirá de base para otras investigaciones que sean coparticipes de la misma temática. Se investiga para conocer y dar a conocer, pero hasta allí llega la investigación, hasta el establecimiento de nuevos enunciados y teorías.

El experto o investigador podrá siempre ser consultado en cuanto su conocimiento le permita dominar, es decir, él ya tiene información y cuando es consultado podrá aportar su punto de vista en base a ésta y la pregunta hecha,

pero su respuesta será puntual e inmediata, jamás se detendrá a considerar el estado actual del grupo que presenta la situación por la que es consultado, tan solo tomará en cuenta la situación en sí.

Ahora bien, un interventor tiene la responsabilidad de ir más allá que el investigador, pues a diferencia de éste, él si considera la situación del grupo y no pretende generar conocimiento, sino ser punta de lanza de cambio, de evolución, de transición.

JAQUES (1993) menciona que gracias a su derivación del latín *interveníú*, que quiere decir venir entre, la intervención siempre tendrá como objetivo fundamental el aportar y/o generar alternativas para ayudar a solucionar problemas, tensiones o dificultades, en cualquier lugar que se solicite, siguiendo entonces principios praxiológicos, es decir, busca la optimización de la acción y aportar datos para contribuir a la toma de decisiones, claro está que a raíz de un diagnóstico preciso y contundente.

Por lo tanto, el interventor es la persona experta que puede apoyar al cliente que se encuentra en dificultades y que requiere de un asesoramiento profesional en algún área determinada, se le ve como un mediador que se ha de encargar, en primera instancia, de conocer el contexto donde estará trabajando, además de que esto le ayudará a relacionarse con los implicados.

La intervención obedece ya no a un método, sino a una metodología, lo que quiere decir que, no sólo es un conjunto de pasos, sino que deberá estar respaldada por estudios, investigaciones y teoría relacionada, y además no siempre llevará el mismo camino, ni siquiera en situaciones similares, debido que como trabaja con sujetos vivos, está será dirigida por el grupo, el tiempo y el contexto.

El diagnóstico es punto crucial para la definición del rumbo que ha de tomar la intervención, mediante él se detectan las dificultades y los obstáculos a superar, la verdadera situación que hay que cambiar y los agentes que en ella se encuentran implicados.

Con la elaboración del diagnóstico se busca conocer las características y cualidades de los sujetos o integrantes del grupo, más que las estadísticas que lo representan, por ello, el interventor se rige en su labor más por lo cualitativo que por lo cuantitativo. Así mismo, para el interventor lo fundamental es detectar las implicaciones del contexto, es decir, lo que afecta a los sujetos estén o no de acuerdo con ello, pero por lo que sustancialmente se ven rodeados o se ven inmersos gracias a las acciones del grupo.

El interventor que apoya para la resolución de problemáticas, no sólo ha de expresar su punto de vista de forma circunstancial, debe investigar activamente en el lugar, con el grupo, es decir, debe vivir la experiencia y observarla también.

La materia prima con la que trabaja el interventor son las personas, por ello, la intervención en su sentido técnico y preciso se halla considerada principalmente en las ciencias del hombre, de ahí que una de sus principales características y consideraciones es que no hay posibilidad de objetividad, puesto que la relación entre la situación e individuos observados, el observador y el contexto, se vuelve un tanto afectiva. No hay ninguna verdad absoluta (JAQUES, 1993); por lo tanto el interventor tiene en sus manos y como objeto de estudio a individuos cambiantes, dinámicos y de naturaleza poco predecible, lo que menos los caracteriza es el ser inertes.

El interventor siempre buscará el cambio para la mejora, pero debido a la naturaleza propia de la intervención y sus características sociales fundamentales, dicha labor y sus efectos o alternativas no son siempre vistas así y/o pueden provocar algún tipo de impresión adversa o poco conveniente ante los implicados para el logro de su objetivo, y más aún si en el momento de la elaboración del diagnóstico son ocultados consciente o inconscientemente referencias importantes para su elaboración, lo cual es muy común pues, recordemos que el interventor es un agente externo que viene al ambiente para generar un cambio, lo cual por obviedad produce desconcierto entre los implicados.

Como prestador de servicios el interventor considera como “pedido”, el problema que hay que afrontar, y como “elementos del contrato” los gastos y el pago, que deberá solventar el “cliente”, que es quien solicita la intervención y puede ser un individuo o una institución (JAQUES, 1993).

Así, la investigación se halla más enfocada a la recolección de datos relacionados con algún tema en particular, más que a la solución y aplicación de proyectos tal como lo hace la intervención.

2.6.3 MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

Debido a que la intervención es una acción que se enfoca al cambio de alguna situación considerada como problemática, ésta puede ser realizada en pro de todo grupo o individuo, en cualquier contexto en que se desarrolle, existen varias formas en las que se clasifican los tipos de intervención dependiendo del factor tiempo en el que se implemente, el número de beneficiarios y por último según el contexto en el que se pretenda realizar (RAMÍREZ, RAMÍREZ Y HENAO, 2006).

Desde una primera clasificación (tiempo) ésta puede ser preventiva (antes de que aparezca alguna situación que se considere necesario evitar), y/o correctiva (después de que la situación problemática ya ha sido detectada y se busca remediarla).

La segunda tipología es la que denomina a la intervención como individual o grupal según al número de personas que sean consideradas como clientes.

La tercera forma en la que se clasifica a la intervención toma en cuenta el contexto en el que se llevará a cabo, clasificando a los proyectos como socioeducativo y psicopedagógico; clasificación en la que profundizaremos a continuación.

2.6.3.1 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La intervención de carácter socioeducativo se implementa mayormente en contextos que se hayan fuera de las instituciones educativas formales pero no por

ello deja de echar mano de las actividades de esa índole, es decir, la intervención socioeducativa planea y lleva a la práctica un programa determinado de impacto social por medio de actividades dinámicas y educativas en un grupo de individuos específicos.

Este tipo de intervención busca generar ambientes de aprendizaje a través de los que se pretende incorporar al sujeto a las redes sociales, es decir, desarrollar en él la sociabilidad; además de hacer promoción cultural y social para ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (QUINTANA 1997).

AMORÓS y AYERBE (2000) mencionan que la intervención socioeducativa intenta responder al desarrollo y ampliación de la cultura y formación de los implicados en un proyecto, recordemos entonces que no se reduce sólo a lo académico, sino que afecta a las dimensiones educativas y culturales de la persona a lo largo de la vida, por lo que, ésta se lleva a cabo a nivel grupal e individual, pero se encuentra más en su aspecto grupal.

2.6.3.2 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Por lo general la intervención psicopedagógica se realiza en el ámbito educativo formal y no formal, siendo fundamentalmente grupal o individual según sea la demanda, proactiva y anticipadora (BELTRÁN, 1993).

Este tipo de intervención debería de ser considerada como un proceso continuo, que debe ser considerado a su vez como parte integrante del proceso educativo en sí, lamentablemente no lo es así pero hay algunas instituciones en las que existen departamentos específicos que se encargan de ello.

La intervención psicopedagógica busca la mejora del aprendizaje de cualquier estudiante, la cual está centrada en la adquisición y la aplicación de una serie de estrategias y habilidades que le permitirán al individuo abordar las situaciones de aprendizaje de un modo más eficaz (BELTRÁN, 1993).

La mejora de este aprendizaje está condicionada por los aspectos negativos del aprendizaje que dicho estudiante posee y aplica a situaciones reales de aprendizaje (BELTRÁN, 1993). Es decir, que la mejora del perfil de aprendizaje de un sujeto pasa por su entrenamiento en estrategias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, que a través de procesos de práctica y repetición se transforman en habilidades personales de estudio. Esta mejora del aprendizaje se incrementa sustancialmente cuando el estudiante, además de aplicar estas nuevas habilidades, abandona los aspectos más negativos de su aprendizaje que están influyendo en el rendimiento académico.

La intervención psicopedagógica se enfatiza en la prevención y el desarrollo humano, pero también destaca la importancia de la atención a la diversidad (Necesidades Educativas Especiales, dificultades de aprendizaje, casos problema, etcétera); derivando con ello lo que PÉREZ (2000) denomina áreas de intervención:

- Orientación para la carrera
- Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Atención a la diversidad
- Prevención y desarrollo personal

2.7 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROYECTO

El presente proyecto de investigación corresponde y se caracteriza por su carácter remedial, en el sentido de que busca transformar a alumnos académicamente deficientes (cómo bien se demostró mediante los diagnósticos del Capítulo II), en aprendices capaces.

Así mismo, es de intervención psicopedagógica, dado que dentro del mismo entrenamiento informado con autorregulación sugerido, se realizará asesoría individual y grupal, con el objetivo de brindar a los alumnos un espacio especializado para recibir apoyo y orientación en los aspectos académicos de

aprendizaje y personales en relación a los anteriores, que les están afectando su desarrollo como personas y como estudiantes.

En los aspectos académicos se brinda una asesoría psicopedagógica adecuada a la problemática que presenta el *LI*. En la parte personal se trata fundamentalmente de un trabajo de escucha empática, contención de ansiedades y clarificación de situaciones para la toma de decisiones asertivas.

Este tipo de proyecto taller tiene como objetivo ofrecer a los alumnos del **ITESZ** un espacio de crecimiento personal a través de una metodología de intervención grupal que integra el uso de estrategias psicológicas, pedagógicas y de aprendizaje cooperativo, con la finalidad de estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos con bajo rendimiento académico.

La estrategia psicológica consiste en la capacidad generada por el grupo para contener y clarificar las ansiedades de los miembros en relación con su problemática y la pertinente retroalimentación.

La estrategia pedagógica y de aprendizaje: Se refiere a las sugerencias prácticas en términos de metodología de entrenamiento informado con autorregulación propuesto por Brown; basado así mismo el modelo pedagógico de los hermanos Johnson del aprendizaje cooperativo y en la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel.

Este proyecto tiene cuatro objetivos esenciales, es decir: Orientar de manera sistemática el proceso formativo del alumno; identificar las potencialidades del alumno, de tal forma que pueda canalizarlas con éxito en su tránsito por el **ITESZ**; promover en el estudiante la motivación hacia el estudio así como el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, tales como: compromiso, responsabilidad, respeto y solidaridad.

Para el taller denominado “Entrenamiento informado con autorregulación” se propone que el número total de horas destinado para él sean 80 y por lo que su planeación se caracteriza por:

- 20 horas de actividad en clase, adaptables al horario de clase de los participantes.
- 20 horas designadas para la elaboración de actividades extra clase por parte de los alumnos.
- 20 horas pensadas para la revisión y calificación de las actividades anteriores.
- 20 horas para atención individualizada con los participantes que así lo requieran.

Para su mejor entendimiento el cronograma de actividades será mostrado en un apartado posterior al marco teórico.

CAPÍTULO 3.- MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hará mención de las diferentes temáticas que se pretenden abordar en el proyecto de Entrenamiento informado con autorregulación que se está delimitando, de acuerdo a la problemática encontrada en el grupo de LI del 6° Semestre del Turno Matutino del **ITESZ**.

Por un lado se hablará de las características psicológicas teóricas que podrán presentar los alumnos del **LI** (POWELL, 1981; HORROCKS, 1984; MEECE, 1997; PAPALIA y OLDS 1997; CHATELAIN, 2003); de los 3 entrenamientos propuestos por Brown (citado por BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002) y mediante los cuales este teórico permite conocer la diferencia entre la preocupación por la memorización de contenidos a través de la repetición y la interiorización óptima de los mismos a través del ejercicio de las habilidades de pensamiento y el uso de estrategias de aprendizaje para crear, además, hábitos entre los aprendices, por ello también se abordarán a las habilidades del pensamiento con la finalidad de conocer cada una de ellas, su ejercicio y adquisición; para poder apoyar a los estudiantes en la mejora de su proceso de aprendizaje; también se indagará en los 7 hábitos de la gente altamente efectivos propuestos por (COVEY, 1999) y su hijo, (COVEY, 2003), los cuales parecen convenientes para que los integrantes del **LI** procuren lograr el éxito en los diversos ámbitos en los que éstos se encuentran desarrollándose.

De relevancia será mencionar los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje, dada la importancia que tienen en el presente proyecto, pues se pretende que el alumno se convierta en un estudiante⁸, proporcionando éstas como herramientas facilitadoras para que logren mejorar el desarrollo de sus tareas escolares, como bien lo presenta (HERNÁNDEZ ,2008).

⁸ Planteamos la conversión de un alumno a un estudiante ya que se cree que existe una diferencia entre éstos (QUIJHUA, 2009); pues el estudiante es aquel que estudia y por eso mismo se llama así, mientras que el alumno sólo está ahí para oír lo que el maestro/facilitador tiene que decir, y sólo oír ni siquiera escuchar, ya que esto último implica procesar y entender lo que se está diciendo, y un alumno que oye simplemente, como coloquialmente se dice, le entra la información por un oído y le sale por el otro. En resumidas cuentas, un estudiante es aquel que se esfuerza por obtener un resultado de su análisis (estudio).

Así mismo, se cree pertinente basar el proyecto en la teoría que refiere el aprendizaje significativo (cognitivo-constructivista) y en la teoría del aprendizaje cooperativo; teniendo como principal exponente a Ausbel para la primera, y en torno a la segunda a los hermanos Johnson, y Vigotsky. (FLÓREZ, 1999; BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002; GONZÁLEZ y FLORES, 2005)

3.1 CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS INTRA E INTERPERSONALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Comenzaremos situando a los alumnos del **ITESZ** en la categoría correspondiente de acuerdo a las edades de éstos, las cuales oscilan entre los 21 y 25 años en su mayoría, por lo tanto, entran en la adolescencia tardía (POWELL, 1981; CHATELAIN, 2003), y en la adultez temprana (ERIKSON, 1963, citado por MEECE, 1997); de las cuales tan solo consideraremos como apta la primera, ya que se han hecho muchos intentos para designar el período de la adolescencia en términos de límites de tiempo, teniendo como resultado que las descripciones del comienzo de la adolescencia se relacionen con un lapso de tiempo bastante limitado, pero las que indican su fin, muestran mucha mayor divergencia.

A groso modo y teniendo en mente que ya yazga en el periodo de la adultez temprana, consideramos necesario el recurrir a algunas definiciones de la misma las cuales van desde considerarla como un lapso en el cual el individuo comienza a ser capaz de reproducirse (POWELL, 1981); como una fase evolutiva, entre la infancia y la juventud, siendo un período de grandes cambios en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales (BOHOSLAWSKI, 1998); o como la definiría HORROCKS (1984), como un período en el que el individuo busca o trata de llegar a un acuerdo consigo mismo y su medio ambiente, es decir, es una etapa de autoconocimiento y conciliación.

Sin embargo, acordamos en mayor nivel con lo dicho por este último en una conceptualización un tanto más completa de la adolescencia, comprendiendo así, que es:

Una etapa determinante en la formación de todo individuo, algunos de esos progresos son en consecuencia de los nuevos y significativos roles que las personas asumen en la edad adulta, ya sea como trabajadores, padres o estudiantes. Dichos roles afectan el pensamiento y los actos de la gente, y, a su vez, estos actos e este pensamiento determinan el modo como las personas desempeñan esos roles (o si los asumen de modo parcial). (HORROCKS, 1984).

Vale la pena destacar que la influencia mayor a la que se enfrentan los adolescentes es a la social y cultural (DE BARTOLOMEIS, 1983; POWELL, 1981; MUSSEN, CONGER, KAGAN, 1987; MEECE, 1997), las cuales condicionan los roles y estándares de conducta, así como los mismos términos de finalización de esta etapa (POWELL, 1981).

De hecho se puede decir que el adolescente es aceptado más fácilmente por los adultos dado que físicamente ya parece un adulto; su intelecto está más orientado hacia el mundo adulto y su conducta social es más parecida a la que los adultos consideran aceptable, por ello se les da mucho más libertad y responsabilidad.

Creemos ciegamente en que la adolescencia es en gran medida una edad crítica, pero crítica no tanto biológicamente como socialmente, por ello el adolescente presenta una gama de necesidades que, en el orden psíquico, por la estructura inevitablemente social de la experiencia individual determina que todas estas sean sociales, DE BARTOLOMEIS (1983) considera que las principales de ellas son la necesidad de participación y de aceptación, necesidad de seguridad, necesidad de independencia, necesidad de comprensión, necesidad de conocimiento, necesidad moral y necesidad sexual; manteniendo en mente que las necesidades surgen cuando uno se siente carente de algo y no hay forma de sentirse satisfecho.

Conforme encara cada una de las necesidades el adulto joven comienza a establecer relaciones más estrechas y duraderas con otros, desafortunadamente de acuerdo a las experiencias vividas durante su niñez algunos no logran hacerlo lo que lo conduce a aislarse de los demás, desarrollan timidez, sentido de

inferioridad, soledad (MEECE, 1997; DE BARTOLOMEIS 1983), por lo que el adolescente necesita de una guía que idealmente, lo comprenda y no lo juzgue, que lo respete como individuo, de ahí que los adolescentes sienten alivio al estar en compañía de otras personas que experimentan los mismos cambios fisiológicos y psicológicos. El ser aceptado por los coetáneos y el tener uno o más amigos íntimos pueden ayudarle a un adolescente a pasar por este período de cambios (MEECE, 1997).

Como ya mencionamos el funcionamiento intelectual está generalmente en un nivel alto en la vida del adulto joven., pues se encuentra en el estadio denominado por Piaget como de las Operaciones Formales (MUSSEN, CONGER, KAGAN, 1987, MEECE 1997), ya que su pensamiento y análisis puede trascender la realidad concreta y ponerse a pensar en lo que podría ser. Los adolescentes pueden operar con proposiciones que versan sobre otras proposiciones y no simplemente sobre objetos concretos, por lo tanto los adolescentes ya no se preocupan tan solo por las ramificaciones de lo que es real; son capaces de ocuparse de lo que es posible.

Durante la adolescencia las operaciones mentales que surgieron durante las etapas previas se organizan en un sistema más completo de lógica y de ideas abstractas (MEECE, 1997), es decir es capaz de elaborar estructuras combinadas.

La etapa de las operaciones formales posee cuatro características importantes (PIAGGET citado en MUSSEN, CONGER, KAGAN, 1987; PAPALIA y OLDS, 1997):

- 1.-La inclinación a razonar acerca de situaciones hipotéticas y la capacidad de hacerlo.
- 2.- La búsqueda sistemática y completa de hipótesis
- 3.- Las reglas de orden superior.

4.-Una disposición mental para encontrar congruencia en las proposiciones.

Así, el adolescente se preocupa por lo hipotético, el futuro y lo remoto, volviéndose introspectivos y analíticos, o como dirían GINSBURG y OPPER (1988:201), su pensamiento ahora “les permite reconocer el hecho de que muchas situaciones no tienen respuestas definitivas; los jóvenes se concientizan de cómo podría ser el mundo; lo posible y lo ideal cautivan la mente y los sentimientos”; el adolescente ya puede pensar en términos de qué ve; como puede imaginar diversas posibilidades, por primera vez se tiene la capacidad de aplicar el razonamiento hipotético-deductivo, se es capaz de experimentar. Considera todas las posibles relaciones que podrían existir y va a través de ellas una a una, para eliminar la falsa y llegar a la verdad.

Al respecto de lo dicho por Piaget, SCHAIE, (1977-1978) afirma que el desarrollo intelectual está en relación con el reconocimiento que las personas hacen de lo que es importante y significativo en sus vidas. La teoría de Schaie presenta, en cinco etapas, una serie de transiciones que van desde “qué necesito saber” (adquisición de habilidades en la infancia y la adolescencia), pasando por “cómo debo usar lo que sé” (integración de las habilidades en una situación práctica) hasta “por qué debo saber” (una búsqueda del significado y el propósito que culmina en la “sabiduría de la edad adulta)

Dado que la etapa de logros, que se extiende desde los 17 años hasta entrar a los 30 y es en la que se hallan inmersos los individuos del **LI**, mencionaremos que se refiere a la fase en la que las personas no sólo adquieren el conocimiento para su propio beneficio, sino también para utilizarlo en alcanzar competencia e independencia. En esta etapa se desempeñan mejor los jóvenes en tareas que tengan importancia para las metas que se han fijado en la vida.

Por su parte, LABOUVIE (1985), manifiesta que el pensamiento del adulto es flexible, abierto y puede adaptarse de muchas maneras que van más allá de la lógica abstracta de Piaget, lo cual se remite al pensamiento *postformal*.

La madurez del pensamiento se refleja en la capacidad de combinar lo objetivo (elementos lógicos o racionales) con lo subjetivo (elementos concretos o elementos basados de la experiencia personal). Esto ayuda a que las personas tengan en cuenta sus propias experiencias y sentimientos.

Esta madurez de pensamiento se basa en la subjetividad y la intuición, así como en la lógica pura, característica del pensamiento de las operaciones formales. Los pensadores maduros personalizan su razonamiento y emplean la experiencia cuando tienen que enfrentarse a situaciones ambiguas. En consecuencia, la experiencia es una herramienta de los adultos para resolver problemas prácticos LABOUVIE (1985); el pensamiento post formal también se caracteriza por un desplazamiento de la polarización correcto vs. Incorrecto, lógica vs. Emoción, hacia una integración de conceptos.

Los cambios cognoscitivos, según MUSSE, CONGER, KAGAN, (1987) influyen fuertemente en las codificaciones del carácter de las relaciones padres-hijos, en las nacientes características de la personalidad y en los mecanismos de defensa psicológica, en la planeación de las futuras metas educativas y vocacionales, en las crecientes preocupaciones por los valores sociales, políticos y personales, e incluso en el sentido que se va desarrollando la identidad personal.

STEMBERG (1985) considera que la manera de pensar de los jóvenes-adultos también se puede estudiar en términos de las clases de pensamiento que se tornan más importantes y complejas en la vida de éstos.

1. Elemento componente (con qué eficiencia analizan y procesan las personas la información). Es el aspecto central de la inteligencia, sirve para indicar cómo deben abordarse los problemas, cómo resolverlos y cómo monitorear y evaluar los resultados (crítica).
2. Elemento de experiencia (cómo se aproximan las personas a las tareas que les son familiares y a las nuevas). Aspecto que representa la

perspicacia de la inteligencia, permite comparar la nueva información con la que ya se posee y proponer nuevas maneras de integrar datos.

3. Elemento contextual (cómo se relacionan las personas con su entorno). Es el aspecto práctico del mundo real de la inteligencia. Comprende la habilidad para sopesar una situación y decidir qué hacer frente a ella: adaptarse, cambiarla o encontrar una nueva y más cómoda.

Un elemento importante de la inteligencia contextual o práctica es el conocimiento tácito, dicen PAPALIA y OLDS (1997), es la “información interna” o “sentido común”; pues, salir adelante en una carrera depende con frecuencia del conocimiento tácito, que incluye autoadministración o automanejo (disposición para comprender y conocer cómo distribuir el tiempo y las fuerzas), administración de las tareas (saber cómo elaborar una propuesta) y administración del recurso humano (saber cuándo recompensar a los subordinados).

La época universitaria puede ser de búsqueda intelectual y de crecimiento personal. Para los estudiantes la universidad ofrece la posibilidad de cuestionar supuestos y moldear una nueva identidad como adulto.

Los retos sociales y académicos de la universidad conducen a un crecimiento intelectual y moral; ya que, a medida que los estudiantes se enfrentan con una variedad de ideas, ellos aceptan la coexistencia de diferentes puntos de vista, y también aceptan su propia incertidumbre; después aprenden que el conocimiento y los valores son relativos y por último afirman su identidad basados en los valores y compromisos que escogen para sí.

3.2 LOS ENTRENAMIENTOS DE BROWN

Dependiendo del modelo de intervención por el que se opte, los proyectos que tienen que ver con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, habilidades de pensamiento y/o hábitos para la mejora del desempeño de los estudiantes adoptan una forma particular de actuación; desafortunadamente, se hayan proyectos que son elaborados por personal externo a la institución que no realiza

ningún tipo de estudio preliminar acerca de las necesidades de la comunidad estudiantil, por lo que su proyecto se vuelve una simple implementación metódica fuera del contexto para el cual fue diseñado.

Por lo anterior sus logros se restringen a la mera enseñanza de los conceptos y/o características particulares de cada uno, dejando de lado la explicación de la importancia que tiene para los alumnos de las instituciones en las que se implementa dicho proyecto.

Brown (citado por BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2008), se implicó en la crítica de dichos proyectos, y tomando en consideración lo anterior, clasificó a los mismos y propuso la elaboración de ellos a manera de entrenamientos basados en la integración de nuevas características que promovieran el desarrollo integral de los educandos. La clasificación propuesta por este fue:

Entrenamiento ciego. A este primer tipo de entrenamiento se le llama así debido a que en él, los proyectos persiguen solamente el objetivo de habilitar a los alumnos para el aprendizaje de habilidades, estrategias y hábitos, que supuestamente les pueden servir en su conducta de estudio, como meros conceptos que aprender, lo cual lo convierte en un esquema con demasiadas limitaciones.

De manera general, se estructuran basándose en proporcionar a los educandos instrucciones más o menos claras sobre cómo emplear los conocimientos de estrategias, hábitos y habilidades, sin explicarles realmente su significado, importancia, función y mucho menos sus limitaciones, es decir, la idea central de estos proyectos o programas es que los implicados vayan desarrollando un aprendizaje y comprensión más o menos general sobre la importancia de la actividad realizada.

Según BROWN, CAPIONE y DAY (citados por BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2008), consideran que con este tipo de entrenamiento puede mejorarse el recuerdo, pero no se favorece de modo alguno el mantenimiento o interiorización de los conocimientos.

Entrenamiento informado. Es el tipo de programa o proyecto que enfatiza la orientación cognitiva, es decir, se enseña el uso de las estrategias, hábitos y habilidades, y se informa al alumno sobre su significado y utilidad, además de que se busca la retroalimentación sobre la manera en que se utilizan y posteriormente se asegura del mantenimiento de ellos. Aún con todo lo anterior este entrenamiento mantiene un defecto importante, los aprendices interiorizan los conocimientos pero solo en tareas similares a las que se realizaron durante el programa.

Entrenamiento informado con autorregulación. Con este tipo de proyectos o programas se pretende el logro de los objetivos planteados en el entrenamiento informado, y además, contribuir a no sólo enseñar las estrategias, habilidades y hábitos, y su valor respecto a cuándo, dónde y por qué emplearlas; si no que también explicar y enseñarles directa y detalladamente cómo aplicarlas y autorregularlas, es decir, cómo saber en qué tipo de tareas de las diversas que se les han de presentar en su vida cotidiana podrán ponerlas en práctica para que éstas sean realmente significativas para ellos.

Por lo anterior, este proyecto propuesto para su implementación en el ITESZ se basa fundamentalmente en el último tipo de entrenamiento propuesto por BROWN (2008), mediante el cual se busca destacar el aprendizaje significativo y la interiorización de los conocimientos.

3.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: PERSPECTIVA COGNITIVA/CONSTRUCTIVISTA

En sus orígenes, el cognoscitivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por descifrar los problemas de la formación del conocimiento en los individuos.

Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes (pensantes y reflexivos), no recibe pasivamente del ambiente los conocimientos.

BARRIGA y HERNÁNDEZ (2002) identifican a los sujetos cognoscitivos como individuos que reinterpretan desde su mundo interior, lo leen con sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, porque, “entender es pensar y pensar es construir sentido”, por ello, a los cognitivos también se les denomina constructivistas, además Cesar Coll, quien afirma que la postura constructivista en educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo.

FOSNOT (citado por GONZÁLES y FLORES, 2005), sostiene que el constructivismo es una teoría acerca del conocimiento y del aprendizaje. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es comprendido como un proceso auto-controlado al resolver conflictos cognoscitivos que con frecuencia, se hacen manifiestos a través de la experiencia concreta, el discurso colaborativo y la reflexión; es decir, cada uno de nosotros le damos sentido a nuestro mundo sintetizando nuevas experiencias dentro de lo que ya habíamos comprendido y no sólo poseemos cierta información, sino que nos permite assimilarla de tal manera que podemos utilizarla para crear nuevos conceptos con ese conocimiento.

Todo lo que podemos hacer y que muestra nuestro nivel de comprensión son llamados por PERKINS desempeños de la comprensión y que, WIGGINS Y MACTIGHE apoyan sosteniendo que los estudiantes realmente asimilan e interiorizan los contenidos cuando ellos pueden (autores citados por GONZÁLEZ y FLORES, 2005):

- Explicarlo
- Predecirlo
- Aplicarlo o adaptarlo a nuevas situaciones
- Demostrar su importancia
- Verificar, defender, justificar o criticar.

- Hacer juicios precisos y calificados.
- Hacer conexiones con otras ideas y hechos
- Evitar falsas concepciones, tendencias o visiones simplistas

La corriente constructiva-cognoscitivista percibe al aprendizaje como proceso de construcción de significado, y para él, la enseñanza del salón de clases deberá promover alumnos constructivos con la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y la capacidad de evaluar su propio crecimiento (GONZÁLEZ y FLORES, 2005); contrariamente a la manera tradicional de concebir a éste, ya que los contenidos no se interiorizan, se aprenden a través de actividades de transmisión de información por parte del profesor, recepción pasiva, repetición y memorización por parte del alumno. De esta manera el aprendizaje se ha visto reducido a un proceso de acumulación de información, con escasa comprensión, transferencia reducida y muy poco uso del conocimiento.

FLÓREZ (1999) menciona, a raíz de un estudio de los textos de Ausbel, que el aprendizaje real ocurre al interior de cada sujeto que aprende, es subjetivo, aunque su dominio pueda exteriorizarse eventualmente en palabras y acciones específicas; y menciona en su obra cuatro corrientes pedagógicas importantes del constructivismo-cognoscitivismo.

La primera corriente establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.

La segunda corriente del enfoque cognitivo se ocupa del contenido de la enseñanza y el aprendizaje. Siendo Bruner el iniciador de este enfoque optimista que asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido si se enseña bien y se traduce a un lenguaje comprensible para el aprendiz. Esta corriente es denominada la de enseñanza basada en el descubrimiento, en donde los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la

bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos.

Vale la pena destacar que el optimismo innovador e intuicionista de Bruner fue criticado por Ausbel (FLÓREZ 1999), quien dice que el aprendizaje del alumno se tornará significativo gracias al aporte de su experiencia previa y personal. Se cree pues, que la contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su propio aprendizaje.

Nylon y Linn, citados por GONZÁLEZ y FLORES (2005), se centraron en el estudio del cambio conceptual de las ideas y teorías de los alumnos sobre el mundo, mediante un proceso que implica el desplazamiento del viejo concepto a la nueva teoría aprendida, sus pasos son: introducción, punto central, desafío y desarrollo, aplicación y resumen.

Una tercera corriente cognitiva orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas, Hilda Taba, estudiada por FLÓREZ (1999), propone que la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo.

Otros trabajos cognitivos de la corriente de habilidades de pensamiento se han aplicado también en la enseñanza y están relacionados con el pensamiento lateral y creativo e incluso, con habilidades propias del pensamiento artístico y su semiótica.

La cuarta corriente es la social-cognitiva que basa los éxitos del aprendizaje en la interacción y de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico-práctica; corriente que coincide bastante con la teoría del aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002).

En análisis de lo anterior, coincidimos entonces con lo dicho por CARRETERO (1993:21) “El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” y se encuentran algunas características que comparten todas las corrientes cognitivas:

- Dirigir la observación hacia el origen del objeto, sin aislarlo ni desarraigarlo de sus relaciones con el mundo que lo rodea.
- La organización del conocimiento no se presenta como de la parte al todo, sino que el todo siempre está presente.
- La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible.
- El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación cognoscitiva que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares.
- La evaluación del aprendizaje significativo, no se diferencia de la retroalimentación permanente del proceso del conocimiento del alumno desde el cual empieza a cuestionarse su saber previo.

La teoría Ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo específica, podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento (CARRETERO, 1993).

BROWN, COLLINS y DUGUID , (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002) pensaban que la escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas artificiales, descontextualizadas, y poco significativas; por ello, aspectos como el de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de

pensamiento crítico, el autodidactismo , la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc., que se asocian con los postulados constructivistas.

Ausbel (CARRETERO, 1993), concibe entonces al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples sesiones de memorización.

De acuerdo con Ausbel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula:

1. La que se refiere al modo en el que se adquiere el conocimiento
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuente incorporado a la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento, y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo (CARRETERO, 1993; BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002).

En todo caso nos parece recomendable el aprendizaje significativo, ya que es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, pues el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes y estables, que tienen sentido para los alumnos.

A decir de lo anterior VOSNIADOU y cols. (2001), citados por GILAR (2003), concuerdan como la teoría sociocultural de Vigotsky, al considerar que el aprendizaje es una actividad que ocurre en un contexto de esa índole y por tanto, cuando el aprendizaje se sitúa en contextos del mundo real, lo que se aprende se recuerda mejor y se facilita la transferencia; por ello en las escuelas se debería animar a los estudiantes a trabajar con sus iguales y a aprender de ellos de modo

que se tenga en cuenta sus diferencias individuales (aspectos que se analizarán más a fondo en el tema posterior).

Por ello, la información relativa a los procesos que sigue el alumno en su aprendizaje sería la más recomendable desde el punto de vista del constructivismo, es decir, otorgar y adquirir información que provee al alumno de pistas para pensar, esto permite al docente realizar un ajuste óptimo de la ayuda pedagógica requerida por el estudiante, a la vez que fomenta el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje y metacognitivas; por lo que no solo el alumno aprende, sino que el profesor mejora sus métodos y su ejercicio profesional.

En conclusión los cognitivos empeñan su enseñanza en lograr que los alumnos aprendan a pensar, se auto-enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver, y decidir con éxito situaciones académicas y cotidianas. Los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido.

El constructivismo-cognoscitivismo destaca que para lograr formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje, las actividades de aprendizaje que se planteen a los estudiantes tienen que fomentar, por medio de tareas auténticas de desempeño, aspectos que impliquen poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencias, la colaboración, etc. (CARRETERO, 1993), es decir, habilidades propias del pensamiento, mediante estrategias de aprendizaje innovadoras.

3.4 MODELO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Se cree que el docente de hoy día, desde la escuela, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social de los individuos que tiene bajo su tutela, en términos de sus capacidades y aptitudes para la convivencia y la autorrealización integral; para

ello el modelo del aprendizaje cooperativo es pertinente ya que éste se sustenta en las teorías cognoscitivas que se abordaron anteriormente.

COLL Y SOLÉ (1990: 332), definen que la enseñanza debería verse como “un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación”, lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación, es decir, los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro en común de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción.

Así mismo FERREIRO y CALDERÓN (2005), consideran que las relaciones entre alumnos y también entre maestros, para aprender, pueden ser básicamente de tres tipos:

- **Individualistas:** que privilegian la no comunicación e intercambio entre los miembros de un grupo escolar desde su distribución en el salón de clase.
- **Competitivas:** cuando cada uno de ellos percibe que puede tener un objetivo de enseñanza- aprendizaje si y solo si los otros no obtienen el suyo.
- **Cooperativas**⁹. Cuando cada uno percibe que puede lograr un objetivo de enseñanza-aprendizaje si y solo si los otros compañeros alcanzan los suyos, y entre todos construyen su conocimiento aprendiendo unos de otros.

El aprendizaje cooperativo propuesto por JOHNSON y JOHNSON (1992), es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación

⁹Vale la pena contextualizar a lo que cooperar se refiere, FERREIRO y CALDERÓN (2005), proponen que cooperar es compartir experiencias vitales, significativas, de cualquier índole y naturaleza, es decir, trabajar juntos para lograr metas compartidas que coincidan tanto en lo individual como en lo colectivo, y que reporten beneficios para todos los miembros de un grupo; significa pues, lograr resultados en conjunto mediante una interdependencia positiva que involucra a cada uno en lo que se hace y que cada quien aporte su talento a la identificación y solución del problema o la creación de algo nuevo.

como proceso de socio-construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson, 1995:27).

Anteriormente Piaget ya hablaba de cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes cooperativos (CALZADILLA, 1999).

El aprendizaje cooperativo constituye una propuesta de trabajo didáctico pero también una variante de intervención e investigación muy útil, entre otros propósitos, se reflexiona colectivamente (trabajo grupal) sobre una práctica, con objeto de obtener productos finales, creaciones propias de los participantes mediante una actitud activa, emprendedora y transformadora de su realidad.

VOSNIADOU y cols. (2001; Citados por GILAR, 2003) están de acuerdo con que los ambientes de aprendizaje pueden y deben sustentar el aprendizaje activo y guiar a los estudiantes a la adquisición de procesos cooperativos y autorregulados. Esto puede realizarse animando a los estudiantes a participar en proyectos, solucionar problemas complejos, diseñar y llevar a cabo experimentos, pensar sobre sus ideas, escuchar las ideas de otros y asumir el control de su aprendizaje.

En la teoría constructivista (VIGOTSKY, 1974), el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo (ZDP)¹⁰, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione

¹⁰ La ZDP es el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno.

Mediante el aprendizaje cooperativo se pretende estimular la desaparición de observadores pasivos y receptores repetitivos, superando los tradicionales hábitos de memorización utilitaria, para promover diálogos que conduzcan a la confrontación de múltiples perspectivas y a la negociación dinámica propia de todo aprendizaje significativo que conduzca al desarrollo; porque como dicen Ferreiro et al. (FERREIRO y CALDERÓN 2005: 27):

Aunque el aprendizaje es un fenómeno individual, se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo. Todo lo cual hace posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidad y destreza) y un ser (actitudes y valores).

Si bien el conductismo¹¹ planteaba la absoluta dependencia del docente, quien dominaba la situación educativa y regía en el aula sobre sus alumnos, al hablar de aprendizaje cooperativo no traspasamos esta situación al grupo (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002), su esencia es mucho más compleja y enriquecedora: en el aprendizaje cooperativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado global, al que ninguno accedería por sus propios medios; se busca así, crear una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad.

Por lo tanto, el movimiento constructivista en educación reconoce la importancia de la colaboración y de la experiencia social en el aprendizaje; así el aprendizaje cooperativo puede tomar muchas formas en el salón de clases, pero todas involucran que los estudiantes trabajen en grupos o equipos para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Más allá de la premisa básica de trabajar

¹¹Teoría propuesta por Watson y asociada actualmente por Skinner, que argumenta que las personas responden a su ambiente, pero también operan sobre el ambiente para producir ciertas consecuencias.

juntos, los alumnos deberán también de depender del otro, un concepto llamado interdependencia positiva (JOHNSON y JOHNSON, 1992).

El modelo de aprendizaje cooperativo de Johnson (JOHNSON y JOHNSON 1992) es uno de los más populares, el cual es construido con base en 5 elementos inspirados en la teoría de la interdependencia social (Fig. 1):

1. Interdependencia positiva.- Se comprende cuando los alumnos no solo trabajan juntos, sino que también dependen del otro para avanzar en el logro de los objetivos de aprendizaje determinados.
2. Interacción cara a cara.- Los estudiantes no solo deben de compartir un espacio físico, sino que además relacionarse entre sí.
3. Compromiso individual.- Cada uno de los individuos debe de responsabilizarse de su actuación y crear consciencia de la misma, considerando que ésta influye en los otros.
4. Habilidades sociales.- Los participantes aprenden a comunicarse, negociar, ser asertivos, empáticos y, obviamente cooperativos.
5. Proceso del logro de la meta.- El grupo en su totalidad ha de participar y apoyar a los otros en el proceso para el alcance del objetivo de aprendizaje.



Fig. 1. Componentes básicos del aprendizaje cooperativo (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002)

Al respecto de lo anterior, FERREIRO y CALDERÓN (2005), mencionan que muchos especialistas coinciden en que los principios¹² básicos del aprendizaje cooperativo propuesto por los hermanos Johnson, son:

- I. **El principio rector.** El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende, se vuelve un maestro mediador.
- II. **El principio de liderazgo distribuido.** Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo.
- III. **El principio de agrupamiento heterogéneo.** Los equipos de alumnos efectivos son aquellos que son heterogéneos y que incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.
- IV. **El principio de interdependencia positiva.** Los estudiantes necesitan aprender a conocer y valorar su dependencia mutua con los demás. Una interdependencia positiva se promueve en base a tres tareas comunes, pedirse cuentas individuales y grupalmente, dar recompensas y emplear material de trabajo de manera compartida o la creación de un producto grupal (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002).
- V. **El principio de adquisición de habilidades.** La habilidad de los alumnos para trabajar en grupo en forma efectiva está determinada por la adquisición de habilidades sociales específicas que promueven la cooperación y el mantenimiento del equipo.
- VI. **El principio de autonomía grupal.** Los equipos de estudiantes podrán solucionar mejor sus propios problemas si no son rescatados por el

¹²Comprendamos que un principio es la razón fundamental sobre la cual procede la idea base que rige el pensamiento o la conducta. En distintas fuentes bibliográficas sobre aprendizaje cooperativo se menciona una serie de ellos, mismos que deben ser conocidos y considerados para tener éxito en la puesta en práctica de este modelo educativo (véase JOHNSON y JOHNSON, 1992; VÁSQUEZ, JOHNSON y JOHNSON, 1993; CALZADILLA, 1999; BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002; FERREIRO y CALDERÓN, 2005).

maestro. Los alumnos que solucionan sus problemas son muy autónomos y autosuficientes.

Así mismo, GONZÁLEZ y FLORES (2005), concuerdan con los hermanos Johnson al sostener que dentro de los grupos cooperativos hay un proceso de intercambio interpersonal que promueve el uso de estrategias metacognitivas que favorecen el pensamiento y el razonamiento, ya que se permite a los alumnos que trabajen juntos y, posteriormente, enseñen a sus compañeros lo que ha aprendido, originando la comprensión de las perspectivas del otro.

Los trabajos en grupo han sido práctica convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, ello no implica que sea ésta una práctica verdaderamente cooperativa, en la que el producto es el producto innovador de la sinergia divergente de un equipo de personas sobre un tema específico.

Del grupo al equipo, hay un tránsito, cuyo valor agregado es la cooperación, pero muchas veces los mismos docentes desconocen cómo producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección.

Algunas pautas para producir aprendizaje cooperativo son (JOHNSON y JOHNSON, 1992); (CALZADILLA, 1999):

- a) Estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo.
- b) Establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales.
- c) Elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso.
- d) Revisión permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal.
- e) Cuidado de las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.

f) Discusiones progresivas en torno al producto final.

Este tipo de aprendizaje en diálogo facilita el desarrollo de procesos cognitivos (JOHNSON y JOHNSON, 1992), como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad.

Por otra parte, el aprender en forma cooperativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, además incrementa la motivación, pues genera en los implicados fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión (WALBERG, 2005), a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo.

En este punto, resulta importante tomar en cuenta lo que propone CALZADILLA (1999) acerca de que todo proceso grupal debe partir por la aceptación de cada integrante, lograr niveles aceptables de comunicación y confianza, que permitan dar y recibir apoyo y resolver asertivamente los conflictos que de continuo se presentan en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

Al no entender realmente de lo que trata el aprendizaje cooperativo la mayoría de los docentes tienden a repetir la repartición de contenidos en grupos elegidos aleatoriamente, cuyos productos de aprendizaje se presentan en una jornada maratónica de exposiciones en la que los apoyos visuales ofrecen en apretados y minúsculos textos una síntesis del trabajo que van leyendo a una audiencia pasiva que se abstiene de hacer preguntas. Este tipo de experiencias no ejerce mediación en el proceso de aprendizaje, ni se hace seguimiento e intervención al proceso de desenvolvimiento del grupo, o se aplica evaluación formativa (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002), conociendo tanto los logros colectivos como personales, o generando una reflexión seria por parte del grupo y

produciendo reconocimientos que recompensen objetivamente las acciones valiosas.

Existen al menos tres formas de poner en práctica el aprendizaje cooperativo: la interacción de pares, el tutorio de pares y el grupo cooperativo (TUDGE, 1994).

La interacción de pares consiste en la integración de grupos con participantes de diferentes niveles de habilidad, que acometen las ejecuciones en forma organizada y conjunta, participando el facilitador como mediador y catalizador en las experiencias de aprendizaje del grupo.

El *tutorio de pares* involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de *coach* de sus compañeros de menor nivel.

Los *grupos cooperativos* tienen mayor tamaño que los primeros y vinculan aprendices de distintos niveles de habilidad, género y procedencia; acumulan el puntaje en forma individual y grupal a lo largo de todo el período, lo que estimula la interdependencia y asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual. En este caso el docente debe ser más que un mediador, propiciando un proceso grupal efectivo (JOHNSON y JOHNSON, 1992); (VÁSQUEZ, JOHNSON y JOHNSON, 1993). El grupo puede ser estable o permanente, inestable o eventual y de base, que es aquel que va más allá del ámbito académico.

De las tres anteriores, consideraremos mayormente la interacción de pares y los grupos cooperativos para el entrenamiento propuesto.

EGGEN y KAUCHAK (1999) señalan que los estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que solamente escuchan explicaciones, quienes a su vez aprenden más, que los estudiantes que aprenden solos. “El aprendizaje cooperativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo” (p. 301); a esto,

WALBERG (2005), agrega que cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos de autoinstrucción pueden ayudarse mutuamente e incrementar el aprendizaje gracias a la retroalimentación constante que éste representa, además, no sólo apoya en el ámbito académico sino que, ayuda al desarrollo de habilidades sociales.

JOHNSON y JOHNSON (1992), CALZADILLA (1999), FERREIRO y CALDERÓN (2005), coinciden en que para el continuo proceso de desarrollo de una comunidad de aprendizaje¹³ tanto de maestros/facilitadores como de alumnos, se plantean diez requisitos, que en resumen se enlistan a continuación:

1. Precisión de la tarea que ha de realizarse.
2. Establecimiento de normas y principios del equipo.
3. Y como parte de las normas, la asistencia y puntualidad a las sesiones programadas.
4. Distribución de responsabilidades dentro del grupo.
5. Participación plena en la constante toma de decisiones e intercambios.
6. Empleo de técnicas de trabajo grupal que propicien la realización de la tarea en equipo.
7. Dinámica grupal favorable al aprendizaje.
8. Precisión, como parte del encuadre de la evaluación grupal e individual.
9. Creación de una comunidad de aprendizaje que posibilite una comunicación.
10. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje.

¹³Un equipo o comunidad de aprendizaje es el conjunto de personas que reunidas en un lugar y tiempo determinado, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta (FERREIRO y CALDERÓN, 2005).

Se propone el aprendizaje en equipo cooperativo para lograr el entrenamiento informado con autorregulación que guía este proyecto, no como una pócima mágica, pero sí como un instrumento eficaz para el desarrollo de las potencialidades de los jóvenes, y también para los interventores en su función de orientar; cuando hablamos de potencialidades no nos limitamos a las intelectuales, incluimos, por supuesto, las afectivas y sociales.

El desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento se logra mediante la interacción interpersonal del individuo con el medio, aspecto que abordaremos con mayor profundidad en capítulos posteriores.

En resumen, el aprendizaje cooperativo plantea la creación, coordinación y programación de la situación de aprendizaje efectiva, comunicación horizontal entre maestro y estudiante, entre estudiantes, y entre maestro, división social del trabajo, trabajo en equipo, cumplimiento de funciones, responsabilidad individual, compromiso grupal, interdependencia positiva e integración promotora, habilidades socio afectivas y procesamiento-reflexivo grupal e individual.

Además es un medio para la construcción social del conocimiento y desarrollar las potencialidades individuales y de los equipos, ya que permite sensibilizar positivamente a partir de una orientación dada, una propuesta de acción y de propiciar el intercambio entre los miembros del grupo; pero además sirve para (FERREIRO y CALDERÓN, 2005):

- Contactar con la realidad, mediante la práctica y de ambas con la teoría.
- Reflexionar individual y colectivamente de manera crítica y creativa.
- Establecer relaciones interpersonales que favorezcan el crecimiento personal.
- Aunar lo teórico y lo práctico, de tal manera que los aprendizajes generales sean significativos.
- Desarrollar habilidades, actitudes, creencias y valores a partir de la interacción individuo-grupo-realidad-práctica-teoría.

- Sistematizar los resultados de la reflexión y la acción transformadora.
- Construir socialmente el conocimiento.
- Transformar la realidad mediante un compromiso y responsabilidad en la identificación y resolución de los problemas.

En conclusión el aprendizaje cooperativo reconoce la individualidad del alumno; privilegia las relaciones entre iguales; posibilita que los alumnos descubran por ellos mismos el valor de trabajar juntos, pone énfasis en la comunicación horizontal y asertiva; redefine la relación facilitador-alumno; propone el papel de mediador para el facilitador y también en la interacción alumno-alumno; rompe con el orden históricamente establecido del salón tradicional; crea un ambiente de trabajo caracterizado por el compañerismo, la confianza, la ayuda mutua; valora la importancia del desarrollo emocional para el aprendizaje; reconoce la indisoluble unidad entre lo cognitivo y lo afectivo social; enfatiza el éxito no para unos, sino para todos.

En fin, si bien son muchas las razones que hablan de la eficacia y la eficiencia del aprendizaje cooperativo, la más significativa está en que propicie, como ningún otro modelo el desarrollo de habilidades tanto cognitivas, como sociales y afectivas y por ende, el desarrollo integral de la personalidad, además permite la adquisición de hábitos benéficos para los estudiantes.

3.5 HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

MONTOYA (2004), menciona que la cognición se relaciona con muchos procesos, prácticamente con todos aquellos que involucren percepción, memoria, aprendizaje; esto implica que todas las actividades del pensamiento tienen componentes cognitivos, por ello, las habilidades¹⁴ del pensamiento también son llamadas habilidades cognitivas.

¹⁴Tener una habilidad es, como dicen LONGORIA, CANTÚ Y RUÍZ (2000:144), una "aptitud para la reacción"; ésta puede ser de tipo simple o complejo, psíquico o motor, que ha sido aprendida por un individuo, hasta el grado de poder ejecutar con rapidez y esmero.

Para contribuir al mejoramiento del pensamiento de los estudiantes, se debe de fomentar el desarrollo práctico de las habilidades intelectuales de los mismos; MANGRULKAR, WHITMAN y POSNER (2001), consideran que dichas habilidades son esenciales, no solo para la etapa estudiantil, sino para la vida en general. Estos autores consideran que las habilidades para la vida abarcan tres categorías básicas, que se complementan y fortalecen entre sí: sociales o interpersonales, cognitivas y para el control de emociones (Fig. 2).

HABILIDADES	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
	<input type="checkbox"/> Habilidades de comunicación <input type="checkbox"/> Habilidades de negociación/rechazo <input type="checkbox"/> Habilidades de aserción <input type="checkbox"/> Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas) <input type="checkbox"/> Habilidades de cooperación <input type="checkbox"/> Empatía y toma de perspectivas	<input type="checkbox"/> Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas <input type="checkbox"/> Comprensión de las consecuencias de las acciones <input type="checkbox"/> Determinación de soluciones alternativas para los problemas <input type="checkbox"/> Habilidades de pensamiento crítico <input type="checkbox"/> Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación <input type="checkbox"/> Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales <input type="checkbox"/> Autoevaluación y clarificación de valores	<input type="checkbox"/> Control del estrés <input type="checkbox"/> Control de sentimientos, incluyendo la ira <input type="checkbox"/> Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

Fig. 2. Habilidades para la vida propuestas por MANGRULKAR, WHITMAN y POSNER (2001)

Consideraremos aquí mayormente a las habilidades cognitivas ya que éstas incluyen solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación, y el desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo, por medio de métodos de aprendizaje participativos y cooperativos, aspectos que se pretenden inculcar mediante la implementación del entrenamiento propuesto.

GARCÍA (1999) considera que los factores cognitivos son los más importantes dentro de todos los que intervienen en el aprendizaje, aunque también influyen la actitud, la motivación, la voluntad, las relaciones personales y la organización; debido a que casi todo se aprende gracias a las capacidades y

habilidades que contienen la carga genética, la configuración neurofisiológica de cada uno y las experiencias que aporta el medio. Así, existen diversas maneras en que opera el pensamiento: el funcionamiento y la capacidad de concentración y memoria; y las técnicas y estrategias adecuadas.

La ejecución de estrategias de aprendizaje como las que se proponen para el Entrenamiento Informado con Autorregulación del **LI**, opinan BROWN, (1975), FLAVELL Y WELLMAN, (1977), citados por BARRIGA y HERNÁNDEZ (2002); ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz:

1. Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación, etc.
2. Conocimientos conceptuales específicos. Se refiere al conjunto de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown (1975) ha denominado “saber” a este tipo de conocimiento, pero por lo común se denomina “conocimientos previos”.
3. Conocimiento estratégico. Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que llamaremos aquí estrategias de aprendizaje.
4. Conocimiento metacognitivo. Se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (1975) lo describe con la expresión *conocimiento sobre el conocimiento*. Por lo tanto, aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002).

El estudio de las habilidades cognitivas generales también se ha centrado en el estudio del razonamiento informal (GILAR, 2003), que se refiere generalmente al razonamiento probalístico en situaciones cotidianas; este tipo de razonamiento refiere que los individuos, ante una cuestión tienen que dar respuesta, justificarla, y crear contra argumentos, o evaluarlos.

Las propuestas de GARDNER (1993), GOLEMAN (1997) (citados por MANGRULKAR, WHITMAN y POSNER, 2001) y GILAR (2003), corresponden al apoyo necesario para la implementación del modelo cooperativo, mediante el cual, recordemos, se podría disminuir los siguientes aspectos que se hallan en un alumno que muestra ausencia de habilidades de pensamiento para aprender cuando:

- ✓ Es impulsivo
- ✓ Muestra excesiva dependencia del profesor o del pensar ajeno
- ✓ Es incapaz de concentrarse
- ✓ Es rígido e inflexible
- ✓ Muestra conducta dogmática
- ✓ Es desconfiado
- ✓ Es incapaz de captar el “significado” o sentido de una expresión.

Y convertirlo en lo contrario, un alumno con un buen desarrollo de habilidades de pensamiento mostrando que:

- ✓ Analiza alternativas
- ✓ Identifica supuestos
- ✓ Capta ideas principales
- ✓ Clasifica adecuadamente los conceptos

- ✓ Puede sacar conclusiones
- ✓ Reflexiona
- ✓ Es flexible

“No existe capacidad única y uniforme de pensamiento, sino multitud de modos diferentes en que las cosas específicas evocan sugerencias e ideas pertenecientes a un problema que hacen avanzar la mente” DEWEY (1989:63); así mismo PHYE (1997), citado por GILAR (2003), considera que la habilidad mental puede ser vista como un conjunto de habilidades y, el grado de dominio del individuo de estas habilidades, determinará su rendimiento en las tareas académicas, por lo tanto un mejor entendimiento de la progresión de los estudiantes hacia el dominio de sus habilidades de pensamiento puede contribuir a la mejora de la instrucción de las mismas

Para enseñar a estudiar; hay que enseñar a pensar y para enseñar a pensar es importante tomar en cuenta los procesos y habilidades cognitivos como: percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, comparar, expresar en forma verbal(oral o escrita), retener, sintetizar, deducir, generalizar, evaluar, entre otros (GARCÍA, 1999).

En este sentido, pensar se ha asumido generalmente como un proceso cognitivo, un acto mental a través del cual es adquirido el conocimiento. Sin embargo, la cognición incluye diferentes formas de conocer algo, incluyendo la percepción, el razonamiento y la intuición; de éstas, el razonamiento se considera como la habilidad más importante del pensamiento (GARCÍA, 1999; BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002; y MONTOYA, 2004).

MARZANO (1988; citado por MONTOYA, 2004), propuso 21 operaciones cognitivas agrupadas en ocho habilidades de pensamiento básicas:

- Habilidades de enfoque: Definir problemas y establecer metas.
- Habilidades para recopilar información: Observar y formular preguntas.

- Habilidades de memoria: Almacenar y recordar.
- Habilidades de organización: Comparar, clasificar, ordenar y representar.
- Habilidades de análisis: Identificar atributos y componentes; identificar relaciones y patrones; identificar ideas principales e identificar errores.
- Habilidades de construcción: Inferir, predecir y elaborar.
- Habilidades de integración: Resumir y reestructurar.
- Habilidades de evaluación: Establecer criterios y verificar.

MONTOYA (2004), considera que las habilidades del pensamiento no se pueden identificar en forma completamente pura, sino que cada una de ellas requiere de otras; por lo anterior y basada en MARZANO (1988) y PRESSEISEN (2001), conformó las siguientes cinco habilidades de pensamiento con sus operaciones cognitivas respectivas:

Categoría I: Análisis

1. Descomponer en dos o más ideas
2. Identificar situaciones
3. Identificar ideas principales
4. Seleccionar entre un grupo de cosas

Categoría II: Comparar

1. Establecer jerarquías valorativas
2. Identificar semejanzas
3. Identificar diferencias
4. Establecer jerarquías cuantitativas

Categoría III: Relacionar

1. Establecer conexiones
2. Hacer analogías
3. Establecer dependencias: causales, tiempo, personas, procesos
4. Establecer relaciones condicionales

Categoría IV: Aplicar

1. Hacer transferencias de idas
2. Proponer formas de utilizar algo
3. Dar ejemplos
4. Hacer Evaluaciones

Categoría V: Deducir

1. Sacar conclusiones
2. Hacer inferencias
3. Identificar consecuencias
4. Dar razones o seguimientos

Asimismo, otra habilidad cognitiva fundamental es la metacognición (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002), que implica el incremento de la conciencia de los procesos de pensamiento por sí mismos, así como conocer los procesos individuales como pensador y ejecutor; es el conocimiento del conocimiento, incluyendo el de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento.

Dentro de las habilidades cognitivas principales hay que considerar a la memoria, que, como mencionan LONGORIA, CANTÚ Y RUÍZ (2000), es la acumulación de lo que una persona recuerda, es decir, la facultad de recordar (registrar, almacenar y usar), ésta es dividida en dos, según su lapso de duración:

memoria a corto plazo (MCP) que es la que almacena brevemente y procesa la información seleccionada por registros conscientemente utilizados; y memoria a largo plazo (MLP), es más o menos permanente y que corresponde a todo lo que sabemos.

No cabe duda de que la memoria se debilita con la edad, pero, como dice BUZAN (1992) solo si no se utiliza; por el contrario, si se utiliza, va perfeccionándose a largo de toda la vida. Para ello existen algunas técnicas de memorización o mnemotecnia, existiendo cinco sistemas mnemotécnicos individuales a saber para el ejercicio de la memoria, son: los de enlace, asociación numero-forma y numero-ritmo, la sala romana y alfabético (BUZAN, 1992).

MICHEL (1996) da gran importancia ejercitar la atención para ayudar a la memoria, ya que solo se recuerda aquello en lo que fijamos más esta habilidad, lo que repasamos y repensamos en nuestro interior lo que rumiamos mediante la reflexión tratando de encontrar las relaciones múltiples de un hecho o situación con otro aparentemente desconectado del fenómeno percibido.

3.6 FASES EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Respecto a la adquisición de habilidades cognitivas y/o de pensamiento, la *Tesis doctoral: Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*, representa un estudio muy completo acerca de autores que valen la pena mencionar en este proyecto, por ello, a continuación hablaremos de los mismos, antes, recordando al lector que todos ellos son citados por la Doctora GILAR (2003).

GILAR (2003) comenta que SHUELL (1990), KORTHAGEN y LAGERWERF (1995) realizaron una serie de descripciones acerca del proceso de aprendizaje a raíz de del estudio de dichas descripciones la doctora concluye que éste es dividido en fases durante las cuales, la

estructura de conocimientos de los estudiantes evolucionará y cambiará cuantitativa y cualitativamente, las fases a las que se refiere la doctora son:

- En la fase inicial, se adquieren pequeñas piezas de informaciones aisladas, concretas y relacionadas con el contexto. Los esquemas preexistentes se emplean para dar sentido al nuevo conocimiento que puede ser añadido al conocimiento anterior. En esta fase adquieren un papel relevante las explicaciones, la discusión y otras actividades de adquisición de información ya que aun el sujeto no es capaz de aplicar el conocimiento.
- En la fase intermedia los estudiantes perciben las interrelaciones entre las unidades de información y se forman redes de conocimiento de mayor orden así como nuevos esquemas, lo que va a permitir un entendimiento más profundo y una aplicación flexible del conocimiento en nuevas situaciones.

En esta fase la retroalimentación que se recibe en el resultado es empleado para perfeccionar la estructura cognitiva, haciendo el conocimiento más generalizado, abstracto y descontextualizado.

- En la fase terminal, las estructuras de conocimiento integrado construidas incrementan su funcionamiento autónomo, consiguiendo una aplicación del conocimiento más inconsciente, que requiere, por lo tanto, menos esfuerzo. El conocimiento está listo para usarse en una situación específica.

Así, mediante el aprendizaje se añaden nuevos hechos a los esquemas existentes o se incrementan las interrelaciones en el esquema, coincidiendo SHUELL (1990) con la teoría del aprendizaje significativo.

En estas fases o niveles se enfatiza la visión de las experiencias como una fuente para la construcción de conocimientos y destacaron la importancia del lenguaje en la transformación de una imagen en una teoría, lo cual demostraría el uso de habilidades de pensamiento correctamente.

EILAM (2002), en uno de sus estudios detectó una habilidad determinada que denomina “elegir adecuadamente”, dicha habilidad consiste en recoger una serie de operaciones cognitivas que se refieren a la pequeña unidad específica de conocimiento procedimental que comprende la habilidad:

- 1) Generar una lista de opciones
- 2) Generar un criterio relevante para realizar la selección
- 3) Ordenar los criterios de acuerdo al orden de importancia percibido por el individuo
- 4) Examinar cada una de las opciones propuestas en función del criterio
- 5) Seleccionar una opción.

Este comportamiento fue analizando en términos de su consonancia con las fases o niveles que se describieron anteriormente (GILAR, 2003).

Del estudio anterior se desprende que el factor crucial para el avance a través de los pasos en la adquisición de la habilidad no está relacionado con el contenido específico de la aplicación, sino con el número de veces que se llevó a cabo la aplicación (GILAR, 2003), esto aplica bien a lo dicho por Brown, citado por BARRIGA y HERNÁNDEZ (2002), al proponer sus tres tipos de entrenamiento.

En el estudio de GILAR (2003), se hace referencia a y cols. (2003), quienes afirman que el aprendizaje requiere la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la coordinación de diversas habilidades y la transferencia de lo aprendido a la vida real; nosotros opinamos que las tareas auténticas aparecen como el camino para conseguir el desarrollo de dicho aprendizaje, ya que se coincide con ellos en que el andamiaje para la presentación de la información tiene un papel fundamental ya que se sigue dando importancia a la teoría constructiva-cognitiva.

Los métodos para la adquisición de habilidades involucran al aprendizaje cooperativo (QUIJHUA, 2009), debido a la necesidad del apoyo de los pares, la

retroalimentación exacta, la crítica constructiva y modelado de las habilidades por otros pares y adultos además de las oportunidades de ensayo continuas, que como bien dijo BANDURA (1977), citado por (QUIJHUA, 2009), son una oportunidad para que los aprendizajes puedan ser enriquecidos, ya que cuando las personas ensayan mentalmente o realmente ejecutan patrones de respuesta modelada hay menos probabilidades de que los olviden.

3.7 TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

De las principales deficiencias expresadas por los integrantes del **LI**, fueron los bajos niveles académicos logrados y la falta de una formación sistemática para abordar los estudios que les permita desarrollar un trabajo intelectual creativo y una actitud crítica frente al mismo.

Existe una gran necesidad de emprender una serie de acciones coordinadas para hacer frente a la deficiencia de hábitos de estudio de los alumnos, que en última instancia revelan la carencia de estrategias y habilidades para el trabajo intelectual. Dicho en otras palabras, el alumno ha aprendido a trabajar en forma desarticulada y anárquica en la escuela misma (BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2002).

El propósito de las estrategias metacognitivas es que el alumno adquiera las herramientas conceptuales y procedimientos que les faciliten el estudio y la producción de textos utilizando métodos y estrategias metacognitivas adecuadas (GONSALEZ Y FLORES, 2005); debido a esto, es importante detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes a fin de que se desarrollen hábitos y destrezas cognitivas facilitadoras de la adquisición de competencias establecidas.

WALBERG (2005), refiere que las estrategias de aprendizaje son técnicas que pueden ser apropiadas para estudiar y aprender mejor, debido a que proporcionan alternativas al alumnado sobre cómo conseguir sus objetivos y enseñarles a analizar los progresos para mejorar el aprendizaje; este mismo autor, menciona que los alumnos que tienen un cúmulo de estrategias de

aprendizaje pueden medir mejor su progreso hacia metas explícitas, que aquellos que no lo tienen.

Cuando se utilizan este tipo de estrategias se incrementan también las habilidades de autoconciencia, control personal y autoevaluación (FERNANDEZ, 2008).

SAMBRANO (2002) que el aprendizaje es el resultado que se obtiene cuando se aplica alguna técnica que este destinada a aumentar la eficiencia en la adquisición de conocimientos o información, además refiere que los pilares del éste son: respiración, relajación, música, programación mental.

El beneficio de lo anterior es que aprendemos a aprender en todas las aéreas del conocimiento; al mismo tiempo nos convertimos en personas más seguras, positivas, dueñas de las propias capacidades, descubrimos destrezas y habilidades antes insospechadas.

En adelante nos enfocaremos en algunas de las estrategias de aprendizaje que se consideran como recomendables para el logro de los objetivos del presente entrenamiento, tales como la toma de apuntes, subrayado, mapas conceptuales/mentales, resumen, repasos, preparación para los exámenes, lectura eficaz, entre otras; así como diversas orientadas al trabajo grupal cooperativo.

Continuemos entonces con lo dicho por LONGORIA, CANTÚ y RUIZ (2000), acerca de la toma de apuntes creada por Dra. Trinidad Hunt en 1997 y que es definida como un método que aprovecha la forma natural en que el cerebro procesa la información. Estas notas consisten en gráficos, viñetas o dibujos secuenciales en las que se recogen las ideas fundamentales que se exponen durante la clase.

Al respecto, HOFFBECK y WALTER (1992), afirman que la toma de apuntes ayuda a memorizar, facilita la concentración y desarrollar las cualidades intelectuales como la comprensión o el juicio.

Para realizar unos buenos apuntes se tendrá que distinguir lo esencial (que hay que anotar) y lo secundario (que hay que eliminar) de las exposiciones orales y escritas, por tal razón es indispensable poner en condiciones los apuntes de acuerdo a cuatro objetivos:

- Destacar lo esencial con referencia a los objetivos de trabajo.
- Ordenar los apuntes: subrayar títulos, acomodar la información reduciendo o ampliando la toma de apuntes obtenida en clase.
- Rectificar inmediatamente toda la información mal comprendida o imprecisa.

Durante la toma de apuntes, no se recolecta la información completa, por ello se deben complementar para darles un enriquecimiento; para HOFFBECK y WALTER (1992), la forma clásica de recoger apuntes es el método más familiar y tradicional, que han seguido los estudios de historia o de derecho.

ZUBIZARRETA (1982), añade que los apuntes son la reproducción pormenorizada del esquema de clase elaborado por el profesor, y que deberían fotografiar el esquema de la clase; para ello pueden ser imaginados como un cuadro sinóptico de sus temas, enriquecidos con las principales definiciones u observaciones y los más importantes hechos, datos, pruebas y argumentos; recursos gráficos, palabras textuales o en síntesis, recurriendo al lenguaje propio; ya que éstos desarrollan la capacidad de abstraer y seleccionar con orden y precisión.

La información que se recibe cuando se cursan estudios de cualquier nivel viene dada en forma oral; por lo que saber tomar bien los apuntes es una de las técnicas más útiles para cualquier estudiante (LASTERRA, 1997), y el no saber utilizarla, una de las causas más frecuentes de los fracasos; pero hay una buena razón en ello, saber tomar bien los apuntes no es fácil, requiere un buen dominio y habilidad no exenta de dificultad. El primer problema que se plantea es saber qué es lo que hay que anotar y qué es lo que no hay que anotar, porque tomar

apuntes no es un simple trabajo mecánico de copia textual, por el contrario es necesario que durante la clase haya que mantener una escucha activa, no solo con el oído, sino con la mente, seguir el hilo de la explicación y no captarla a intervalos dejando espacios vacíos (HOFFBECK y WALTER, 1992).

Los mapas conceptuales son otra estrategia de aprendizaje, (LONGORIA, CANTÚ y RUIZ, 2000), la cual fue ideada por Joseph D. Novak en 1984, en los cuales se componen de proposiciones o enunciados formados por conceptos y palabras enlace; su objetivo es favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar la metacognición FLÓREZ (1999).

Los mapas conceptuales se pueden utilizar como instrumento diagnóstico para explorar lo que los alumnos saben, y posteriormente organizar secuencias de aprendizaje, además pueden utilizarse como guía para la preparación de trabajos escritos como técnica de evaluación.

ONTORIA (1995), menciona que los mapas conceptuales son una técnica contemporánea de corte constructivista, que permite integrar tanto el trabajo individual, como el colectivo. NOVAK y GOWIN (1988), agregan que un mapa conceptual es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que pueden ser explícitas o implícitas, considerando que estos proporcionan un resumen esquemático y dinámico de lo aprendido o de lo que se está aprendiendo, ordenado generalmente de manera jerárquica, en ellos el conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

PIMIENTA (2005), hace una contribución a esta estrategia mencionando que en ella se hayan diferentes conceptos y relaciones que pueden representarse fácilmente, los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace), que establece la relación que hay entre ellas.

LONGORIA, CANTÚ y RUIZ (2000), hablan de otro tipo de estrategias, los mapas mentales, que son representaciones graficas radicales, basadas en las alegorías de un árbol visto desde su ceñir. Se trata de una técnica o estrategia de aprendizaje cuya propiedad intelectual fue registrada por Tony Buzan.

Los mapas mentales también son definidos como una forma grafica de expresar los sentimientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro (PIMIENTA, 2005), y su aplicación permite expresar los aprendizajes y asociar más fácil las ideas.

Así mismo, es indispensable saber leer por tal razón, LASTERRA (1997), enlista cinco formas de leer y considera que un individuo es buen lector siempre y cuando domine las cinco habilidades, estas son:

- Lectura global.- Cuando se toma un libro y se leen los títulos o ejes principales del mismo, para obtener un conocimiento general de la temática que éste aborda.
- Lectura selectiva.- Consiste en la discriminación de contenidos referentes a los temas de interés del lector.
- Lectura crítica.- Por medio de ésta se realiza un análisis acerca de lo que se está leyendo y se contrapone con lo ya conocido.
- Lectura comprensiva.- Es aquella mediante la cual se pretende comprender la mayor cantidad de información posible que aporta el autor a través del texto que se está leyendo.
- Lectura reflexiva.- Ésta se hace con el fin de confrontar información y así, adquirir una enseñanza.

De las categorías de lectura mencionadas, parece conveniente fomentar entre los alumnos, en mayor medida la lectura comprensiva, para ellos existe otra estrategia de aprendizaje, ésta es el subrayado.

La estrategia del subrayado se adquiere por medio de la práctica, además, lo primordial es diferenciar lo fundamental de lo secundario; irónicamente el defecto más común, cuando se inicia este aprendizaje, es subrayarlo casi todo porque todo parece importante, o subrayar palabras poco relevantes (HERNÁNDEZ, 2008), a grandes rasgos, subrayar no es más que seleccionar.

Los esquemas son una estrategia más de aprendizaje (LASTERRA, 1997), los cuales son la visualización de las ideas fundamentales en las que se estructura un tema de tal forma que expuesto de un solo golpe quedarán patentes sus interrelaciones, dentro de una concepción visual unitaria. Los esquemas más usados o útiles para el aprendizaje son:

- De llaves,
- Numéricos o combinados,
- Organigramas de subordinación,
- Diagramas
- De razonamiento lógico

La estrategia del resumen es definida como una síntesis del trabajo o del tema donde, con un lenguaje personal, quedan reflejadas las ideas básicas y sus relaciones. Ha de ser: breve, nunca sobrepasa el 40% del texto original, y objetivo, pues no admite opiniones personales, es decir, es la identificación de las ideas principales de un texto (respetando las ideas del autor), por lo tanto, es un procedimiento derivado de la comprensión de lectura (LASTERRA, 1997 y PIMIENTA 2005),

La importancia de los repasos como estrategia de aprendizaje se debe a que cuando se realizan se logrará un mayor aprendizaje, además de que se garantiza el índice de recuperación del material almacenado sea superior (LASTERRA, 1997, PIMIENTA, 2005 y HERNÁNDEZ, 2008). Cada repaso eleva

el índice de recuperación hasta hacerlo sensiblemente estable durante el tiempo deseado.

GUERRA y McCLUSKEY. (1978), consideran la utilidad de los repasos cuando lo dirige un profesor o tutor debido a que en el grupo hay alguno que hubiera entendido mejor que los demás la materia o determinados pasos difíciles.

La pesadilla de todo estudiante son los exámenes, ya que esta actividad es traducida en un sobresalto y un nudo en la garganta. Consideramos que los exámenes son cosa seria pero, no deben de generar angustia, y sí, esto es posible si ha precedido una preparación metódica e inteligente.

La estrategia de preparación para un examen empieza con la primera nota que se toma y con la primera lección que se estudia, y los repasos periódicos son la mejor manera de superar la curva del olvido.

PIMIENTA (2005), elaboró un compendio de estrategias de aprendizaje, basadas en el constructivismo y el aprendizaje cooperativo y significativo, la cuales procuran ayudar para que exista una mejor comprensión de los contenidos que se estén estudiando.

Algunas de las estrategias de las cuales hace mención son:

Ensayo. Escrito breve, donde se da una interpretación personal sobre cualquier tema.

Lluvia de ideas.- Técnica grupal que permite obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado.

Cuadro sinóptico.- Diagrama que permite organizar y clasificar de manera lógica los conceptos y sus relaciones.

Diagramas.- Esquemas organizados que relacionan palabras o frases, hay dos tipos de diagramas: radical y de árbol.

PNI (Positivo, Negativo e interesante).- Estrategia que permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento, acontecimiento o algo que se observa.

Preguntas literales hacen referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresadas en un libro, un tema o una lectura, generalmente inician con los pronombres interrogativos: qué, cómo, cuándo, dónde y por qué.

Preguntas exploratorias estas se refieren a los significados, una de sus características es que implica análisis, razonamiento crítico, reflexivo y creativo, donde se puede iniciar de la siguiente manera: ¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué más se requiere aprender sobre...? ¿Qué argumentos te convence más?

Mapa semántico.- Estructuración categórica de información. Sirve para organizar o clasificar la información con base a su contenido.

Cuadro comparativo.- Estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos.

Matriz de clasificación.- Estrategia que permite hacer distinciones detalladas de las características de algún tipo de información específica.

Línea del tiempo.- Estrategia en la cual se descubren las aportaciones o los acontecimientos más importantes de una época o etapa del tiempo, siguiendo una secuencia cronológica.

Mnemotécnica.- Estrategia que se utiliza para recordar contenidos o información mediante el establecimiento y relaciones.

Matriz de inducción.- Estrategia que sirve para extraer conclusiones a partir de fragmentos de información.

Mapas cognitivos.- Estrategias que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones

enmarcando estos en un esquema o diagrama. Donde podremos encontrar diferentes formas de realizarlos como:

- Telaraña
- Aspectos comunes
- Secuencias
- Comparaciones
- Escalones
- Cajas
- Algoritmo

Correlaciones.- Diagrama semejante a un modelo anatómico donde se correlacionan los conceptos o acontecimientos de un tema.

SQA (Qué sé, Qué quiero saber, Qué aprendí).- Permite verificar el conocimiento que tiene el alumno o el grupo sobre un tema.

Comic.- Relato de imágenes generalmente acompañado de textos y que exponen cada situación de su historietita en cuadros.

Síntesis. Identificación de las ideas principales de un texto con la interpretación personal.

Algunas técnicas de grupo, que pueden ser implementadas como estrategias de aprendizaje cooperativo, son el debate, los corrillos, la rejilla, el estudio de casos, etc.

El debate es una competencia intelectual que debe realizarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina (LASTERRA, 1997, PIMIENTA, 2005 y HERNÁNDEZ, 2008), en él se elige un moderador, que se encarga de hacer la presentación del tema, señala los puntos a discutir y el objetivo del debate.

En los corrillos el grupo se divide en pequeños grupos con la finalidad de analizar, discutir o resumir un acontecimiento o hecho (LASTERRA, 1997).

El estudio de caso, es una técnica en la cual el grupo analiza exhaustivamente un problema o caso particular a partir de sus conocimientos, experiencias y motivaciones (PIMIENTA, 2005).

3.8 HÁBITOS EFECTIVOS PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

Como bien se mencionó anteriormente es de gran relevancia tener ciertos hábitos que faciliten la ejecución de tareas y el desarrollo de los estudiantes.

COVEY (2003), publicó *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos* como lo hiciera años antes su padre con la obra (COVEY, 1993), *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, ambos retratan lo que para cada uno son una guía para el desarrollo del potencial de las personas. El conocer cada uno de los hábitos y llevarlos a la práctica serán de gran apoyo para cualquier persona que busque su realización en cualquier ámbito (familiar, social, laboral y/o académico).

El hábito de ser proactivo (COVEY, 2003) deja claro que las personas deben hacerse responsables de sus decisiones, pensar antes de actuar, volver a hacer el intento cuando sucede algo mal o diferente a lo que se esperaba, siempre ha de hallarse la forma de que las cosas sucedan, hemos de concentrarnos en aquello en que se puede hacer algo, y no se preocupar por aquello en lo que no tienen ningún control; este hábito reza de la siguiente manera: “Yo soy la fuerza, yo soy el capitán de mi vida. Puedo elegir mi actitud. Soy responsable de mi propia felicidad o infelicidad. Yo estoy en el asiento del conductor de mi destino y no soy solo un pasajero” (COVEY, 2003:48),

COVEY (1993), también habla del hábito de la proactividad mencionando que es aquel que nos da la libertad para poder escoger nuestra respuesta a los estímulos que nos ofrece el medio ambiente. Nos faculta para responder de acuerdo con nuestros principios y valores. Ésta es la cualidad esencial que nos

distingue de los demás miembros del reino animal, en esencia, es lo que nos hace humanos y nos permite afirmar que somos los arquitectos de nuestro propio destino.

El segundo hábito es comenzar con un fin en la mente (COVEY, 1999, COVEY, 2003), lo cual significa desarrollar una clara imagen del lugar al que quieres llegar en tu vida, decidir cuáles son tus valores y fijar metas. Este hábito hace posible que nuestra vida tenga razón de ser, pues la creación de una visión de lo que queremos lograr permite que nuestras acciones estén dirigidas a lo que verdaderamente es significativo en nuestras vidas, después de todo, “para un velero sin puerto cualquier viento es bueno” (COVEY, 1999:54).

El tercer hábito tiene que ver la administración de tiempo y la selección de prioridades (COVEY, 1999, COVEY, 2003), pues describe la forma de aprender a cómo darle tiempo a las cosas más importantes y que estas sean las primeras, y no las últimas en atenderse. Podemos tener una hermosa lista de metas y buenas intenciones, pero llevarlas a cabo, hacerlas ocupar el primer lugar, es lo más difícil (COVEY 1993). Este hábito es el de poner primero lo primero, y permite liberar de la tiranía de lo urgente para dedicar tiempo a las actividades que verdaderamente dan sentido a nuestras vidas. Es la disciplina de llevar a cabo lo importante, lo cual nos permite convertir en realidad la visión que forjamos en el hábito anterior.

El cuarto hábito es el de Pensar Ganar-Ganar (COVEY, 1999, COVEY, 2003), el cual tiene como eje rector las frases de: “Yo puedo ganar, y tu también. No es o tú o yo, sino ambos” (COVEY, 2003:112). Pensar Ganar –Ganar es el fundamento para llevarse bien con los demás, comienza con la creencia de que todos somos iguales, de que nadie es inferior o superior a los demás, y que en realidad nadie necesita serlo. Todos tenemos el potencial para lograr las cosas, siempre y cuando no queramos pasar por encima de los demás; pensar de esta manera nos permite desarrollar una mentalidad de abundancia material y espiritual, pues nos cuestiona la premisa de que la vida es un «juego de suma cero» donde para que yo gane alguien tiene que perder.

Cuando establecemos el balance entre nuestros objetivos y los objetivos de los demás podemos lograr el bien común, cuando nuestra determinación se balancea con la consideración para con los demás, estamos sentando las bases para la convivencia y la equidad entre los seres humanos.

Buscar Primero Entender, Luego Ser Entendido, COVEY (2003), es el quinto hábito mencionado, y hace referencia a que la clave para comunicarse y tener poder e influencia sobre los demás puede resumirse en una sola frase: buscar primero entender y hablar después. Al ver las cosas desde el punto de vista de otra persona antes de hablar del propio, se abre todo un nuevo mundo de comprensión, aunque esto es difícil, pues se tiene la costumbre de juzgar a los demás por las acciones que realiza, sin saber que fue lo que realmente está pasando. Este hábito es la clave del respeto a los demás.

La necesidad que tenemos de ser entendidos es uno de los sentimientos más intensos de todos los seres humanos, por ello Buscar Primero Entender, Luego Ser Entendido, es la clave de las relaciones humanas efectivas y posibilita llegar a acuerdos de tipo ganar/ganar.

El sexto hábito es considerado como uno de los más importantes para los estudiantes, es el de Sinergizar (COVEY, 1999, COVEY, 2003), es la forma de trabajar conjuntamente para crear una mejor solución de lo que ambos pudieran lograr por cuenta propia, es decir, el trabajo cooperativo del que se hablo anteriormente. No es tu forma o la mía, sino una mejor forma, una más elevada, una en conjunto.

COVEY (1999) supone que Sinergizar es el resultado de cultivar la habilidad y la actitud de valorar la diversidad. El logro de trabajo en equipo y la innovación son el resultado de este hábito.

El último hábito es el de afilar la sierra, esto se traduce como la forma de renovar y reforzar regularmente las cualidades principales dimensionales de la vida: cuerpo, mente, corazón y alma (COVEY, 1999).

Tanto Covey como su hijo, han señalado que el ultimo hábito permite establecer un balance entre todas las dimensiones de nuestro ser, a fin de ser efectivos en los diferentes papeles (roles) que desempeñamos en nuestras vidas.

Se cree que al cumplir con cada una de estas condiciones se podrá tener un mejor desempeño como estudiante, y también en cada uno de los ámbitos en los que el individuo se desenvuelve.

CAPÍTULO 4. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Nombre del Proyecto: Entrenamiento Informado con Autorregulación			Tipo: Taller	
Nivel: Ingeniería	Carácter: Obligatorio	Instituto: ITESZ	Departamento Académico: Psicopedagógico y Tutorías	
Horas Totales: 80	Horas clase: 20	Horas extraclase: 20	Horas de atención personalizada: 20	Horas de revisión: 20
<p>Objetivo General. Propiciar entre los estudiantes del LI la adquisición, ejercicio y desarrollo de las principales habilidades de pensamiento, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, para que logren convertirse en estudiantes altamente efectivos y mejoren así su nivel académico, procurando la interiorización óptima de contenidos.</p>				

SESIÓN 1

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Encuadre general y contrato académico	Conocer a los integrantes del ISC, así como las expectativas que tienen sobre el taller, elaborar un encuadre general y un contrato académico de manera cooperativa mediante actividades que propicien el dialogo grupal.	Técnicas de presentación	<ul style="list-style-type: none"> -Se pedirá a dos voluntarios que pasen al frente. -Cada voluntario, por turnos, elegirá a alguno de sus compañeros hasta que todos hayan sido mencionados, se anotarán en el pizarrón las elecciones de los voluntarios. -En el pizarrón habrán quedado dos hileras de nombres, con ellas se formarán parejas para que, durante 5 minutos hablen respecto a sus intereses, gustos y desagradados. -Trascurridos los 5 minutos, cada pareja pasará al frente a presentar, no a ellos mismo, sino a su compañero. 	Planeación didáctica del taller Pizarrón Marcadores Lápiz/Pluma Hojas	Contrato Psicopedagógico
		Técnica de plenario	<ul style="list-style-type: none"> -Los interventores pedirán al grupo que expresen de manera oral cada una de las expectativas que tienen respecto al taller, las cuales serán sintetizadas y escritas en el pizarrón. -Posteriormente se les dará lectura y se aclararan aquellas que no tengan cabida en la estructuración del taller. 		
		Contrato académico	<ul style="list-style-type: none"> -Se sugerirá a los integrantes del ISC una lista de criterios de evaluación la cual podrán modificar en dos ocasiones, para que tengan así 3 opciones de las cuales elegir. -Se realizará una votación grupal de las opciones, aquella que cuente con más votos será la que se utilizará. -Cada alumno deberá copiar los criterios finales en dos hojas y firmar de acuerdo, entregará una de las hojas y se dejará la restante. 		

Actividad extraclase: Adquisición del material básico por parte de los alumnos de manera individual.

SESIÓN 2

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Estrategias de aprendizaje	Propiciar la expresión de conocimientos previos al respecto del contenido por parte de los asistentes, mediante actividades que fomenten el trabajo cooperativo, para posteriormente dar a conocer los tipos de estrategias de aprendizaje más utilizadas.	SQA (Qué sé, Qué quiero saber, Qué aprendí)	-El orientador formará 8 equipos de 3 integrantes y 1 de 4, cada equipo estará representado por un color diferente, por lo tanto, la asignación de integrantes será mediante la toma de papeles de colores que el facilitador prepara previamente en un contenedor para que cada alumno tome uno. -A cada equipo se le proporcionará una cartulina y marcadores, para que, en ella plasmen su propia plantilla de SQA respecto al contenido.	Cartulina Marcadores Pizarrón Lápiz/Pluma Libreta Adhesivos Libro	Cuadro SQA
		Exposición por parte del facilitador	-El orientador presentará a los alumnos las características generales de las técnicas de aprendizaje, así como un listado de las más usadas de dichas estrategias.		
		Presentación del SQA	-El cuadro SQA se completará por parte de cada equipo después de la exposición del facilitador, y será presentado brevemente por todos los integrantes de cada uno.		

Actividad extraclase: Individualmente se pedirá que los alumnos preparen un cuento en fotocopias que se pueda recortar.

SESIÓN 3

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Estrategias de aprendizaje	Apoyar a los participantes en el conocimiento y elaboración del resumen y la síntesis, exaltando la importancia de la permanencia del mensaje principal en forma comprensible.	Resumen	<p>-Se pedirá a los alumnos que saquen las fotocopias solicitadas.</p> <p>-Cada uno leerá el cuento y, seleccionará la información más relevante de la historia, recortando aquella información secundaria y poco fundamental, tanto escrita como en ilustraciones. Al terminar de recortar, deberán pegar las partes abstraídas con las respectivas imágenes.</p> <p>-El texto editado será expuesto al grupo voluntariamente.</p>	Cartulina Marcadores Pizarrón Lápiz/Pluma Libreta Adhesivos Libro	Cuentos editados y síntesis.
		Síntesis	<p>-Se le solicitará que se creen equipos de 5 personas.</p> <p>- Los integrantes de cada equipo deberán seleccionar el cuento que consideren este mejor resumido y que realmente transmita el contenido de manera eficaz.</p> <p>-Plasmarán en una síntesis colectiva los acuerdos y argumentos del paso anterior, así como de la actividad inicial.</p>		
		Río de palabras	<p>-Cuando todos hayan revisado los cuentos de sus compañeros y realizado la síntesis, se solicitará que un voluntario pase a decir la síntesis de su equipo pero en forma de narración mientras que otra persona va diciendo palabras sueltas con las que el primero deberá continuar creativamente su relato.</p> <p>Al final los facilitadores deberán de dar a modo de conclusión como esto se puede aplicar a la vida de estudiantes y sobre todo ante la actividad de exposición.</p>		

Actividad extraclase: Observar la actitud, características y comportamiento de un compañero que consideren un buen estudiante.

SESIÓN 4

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio	Realizar las presentaciones de las estrategias de aprendizaje designadas en la sesión anterior y, conocer mediante una de ellas los hábitos de estudio de los participantes para que éstos reflexionen al respecto.	Cuadro sinóptico	-De acuerdo a lo observado en sus compañeros, grupalmente se elaborará un cuadro sinóptico sobre las características que debería de reunir el estudiante verdadero; al terminar su elaboración, se hará un análisis acerca de cuáles de esas cualidades creen tener y llevar a cabo cada uno de los participantes.	Libreta Libro Lápiz/Pluma Pizarrón Marcadores Material de presentación	Cuadro PNI Cuadro sinóptico
		PNI (Positivo, Negativo, Interesante)Cuadro sinóptico y lluvia de ideas	Se explicará en qué consiste el cuadro PNI, y bajo la temática del estudiante, se pedirá a los participantes que de manera voluntaria pasen al frente a escribir alguna idea referente en cualquiera de las columnas de negativo y positivo. La sección de interesante quedará pendiente para completarse al final de la siguiente actividad.		
		Debate	Al terminar de pasar los voluntarios a escribir en el cuadro PNI, se formarán dos equipos, uno defenderá lo positivo de ser estudiante y el otro tendrá que argumentar sobre lo negativo. Al terminar el debate se pedirá que cada equipo dé su conclusión al respecto del tema		

Actividad extraclase: Elaborar un cuadro sinóptico de acuerdo a un tema de interés personal, utilizando el espacio designado en la página 11 del libro, para lo cual deberán leer las páginas 9 y 10.

SESIÓN 5

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio	Propiciar en el alumno la reflexión acerca de la manera en la que administra su tiempo, para posteriormente ejerza los cambios que crea necesarios para lograr efectos positivos en su nueva planeación.	Lectura de comprensión	Se pedirá a los participantes que formen 3 equipos. Al grupo en general se le explicará en qué consiste la lectura de comprensión, la cual da preferencia a la calidad de lectura que a la rapidez. A cada uno se proporcionará un texto irónico y/o reflexivo acerca del ser estudiante, para realizar la lectura de comprensión y dialogar con sus compañeros de equipo al respecto.	Libro Libreta Lápiz/Pluma Regla Colores Pizarrón Marcadores	Cuadro PNI
		Contraste	A raíz de lo leído y lo comprendido, se pedirá que individualmente y en silencio lo contrasten con alguna situación de la vida real. Posteriormente cada integrante lo comentará con sus compañeros y estos harán observaciones al respecto.		
		Cuadro PNI	Para concluir la sesión se pedirá que plasmen en el cuadro PNI de la sesión pasada, en la sección de Interesante, la conclusión general a la que llegaron con las actividades de las sesiones 4 y 5. Voluntariamente darán a conocer la conclusión.		

Actividad extraclase: Leer las páginas 30 y 51 del libro, y elaborar en su libreta un cuadro sinóptico de la estrategia del cuadro comparativo, otro de la estrategia del mapa cognitivo de secuencias y, por último un cuadro comparativo donde cada columna corresponda a 1 (mapa cognitivo de secuencias) y 2 (cuadro sinóptico)

SESIÓN 6

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Habilidades de pensamiento	Ejercitar el uso de la memoria a corto y largo plazo.	Palabras Clave	<p>Se pedirá que se formen binas, y se nombre al sujeto A y el sujeto B, el A tendrá que decirle a B 2 veces una lista de 10 palabras que se le ocurran para que B las utilice y diseñe un relato oral con ellas.</p> <p>Al terminar se intercambiaran los papeles y al final se pedirá que comenten acerca de lo hecho, qué se dificultó, qué no y para qué creen que haya servido la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas - Pintarrón -Lápiz/ Lapicero - Marcadores - Libreta -Lista grupal -Lista de palabras 	Líneas del Tiempo Escritos Creativos
		Línea del tiempo	<p>-Se formarán 3 equipos, mediante la dinámica de Las lanchas, la cual consiste en formar un círculo que permanezca en movimiento y pedir que X cantidad de gente se una para ser los integrantes de una lancha.</p> <p>-Cada equipo deberá elaborar una línea del tiempo citando las efemérides anuales.</p> <p>-Cada equipo expondrá su línea del tiempo y los espectadores podrán hacer comentarios al respecto para completar datos que hagan falta o estén errados en los trabajos.</p> <p>-. Posteriormente cada equipo elegirá una efeméride en particular y la re-escribirá pero trasladándola a la época actual o modificándola de manera creativa, pero sin que cambie la esencia del suceso.</p>		
		Mnemotécnica	<p>- Se les pedirá a los equipos que elaboren una lista de las palabras clave de su escrito anterior y que lo vuelvan a escribir pero esta vez con palabras o siglas que les recuerden cada una de las listadas por lo tanto no las tendrán que mencionar a los largo de este.</p>		

Actividad extraclase: Elaboración de una línea personal del tiempo en la página 35 del libro.

SESIÓN 7

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Habilidades de Pensamiento	Favorecer el ejercicio de la abstracción y sintonización por parte de los alumnos, mediante el uso de estrategias de aprendizaje tanto individuales como cooperativas.	Preguntas literales	<p>-Se pedirá a los alumnos que formen equipos por afinidad con 2 personas más, es decir, formarán trias.</p> <p>-Cada equipo de 3 deberá sacar 1 libro para leer y comprender la estrategia de la página 19 (Preguntas literales)</p> <p>-El orientador proporcionará el tema con el que se trabajará “El orgasmo”, y los participantes de manera grupal elaboraran 5 preguntas literales.</p> <p>-Posteriormente el orientador le facilitará a cada equipo un juego de copias referentes al tema.</p> <p>-Cada equipo deberá leer las copias y buscar las respuestas a las preguntas literales que se elaboraron. En plenaria se corroborarán las respuestas.</p>	Pizarrón Marcadores Lápiz Libreta Colores Tijeras Pegamento Cuentos en fotocopias Cartulina Adhesivos Fotocopias de un tema específico.	Preguntas literales con respuesta. Cuento editado en cartulina.
		Resumen	<p>-Cada equipo volverá a leer el tema y, seleccionar la información que consideren relevante y que no se haya considerado dentro de las preguntas literaria, está deberá ser concreta y precisa.</p> <p>-. Haciendo uso de la información que arrojaron las preguntas literarias y aquella seleccionará redactarán un resumen y lo darán a conocer a sus compañeros. El resumen estará sujeto a la crítica de los otros equipos para ser mejorado.</p> <p>Se seleccionará grupalmente el mejor resumen y se argumentará el porqué.</p>		

Actividad extraclase: Leer la página 21 del libro, y responder las páginas 19 y 22.

SESIÓN 8

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIA
Habilidades de pensamiento	Fomentar el trabajo cooperativo en grupos pequeños y la búsqueda de la consecución de metas colectivas, ejercitando las habilidades de enfoque e integración.	Mapa cognitivo de telaraña	-El interventor formará equipos mediante la dinámica de las lanchas que consiste en pedir que se formen pequeños grupos de diferentes números de “pasajeros”, mientras que todos los participantes caminan dispersos por el salón. -Se dará a conocer de que se trata el mapa cognitivo de telaraña y se elaborará de manera grupal uno con algún tema que los participantes sugieran.	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla	Matriz de inducción Mapa cognitivo de telaraña
		Corrillos	-Se le pedirá a cada equipo que elabore un mapa cognitivo de telaraña en la que el tema principal sea el ámbito laboral que tienen al alcance de acuerdo a su carrera, teniendo como divisores el social, educativo, empresarial y económico. -Cada integrante deberá tener el MCT que elaboraron para que después se formen equipos nuevos con un integrante de cada equipo, para contrastar los MTC y formar un nuevo complementado con cada uno. -Los trabajos se darán a conocer mediante un representante de equipo, que lo presentará a todo el grupo.		
		Matriz de inducción	Se pedirá que se desintegren los equipos para escuchar una breve explicación acerca de la matriz de inducción y una pequeña ejemplificación de la misma. A manera grupal se diseñará una matriz de inducción teniendo como tema el análisis de las materias que les han impartido durante su carrera, para ello deberán formarse tantos equipos como materias se hayan elegido para que cada uno llene la matriz según corresponda.		

Actividad extraclase: Leer las páginas 43, 44, 45; elegir un tipo de mapa cognitivo y elaborar uno en la página 46 respecto a los lenguajes de programación.

SESIÓN 9

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Habilidades del pensamiento	Ejercitar la atención de los integrantes y la capacidad de clasificación, evaluación, recopilación, y organización, mediante actividades cooperativas.	Contraste	<p>-Se pedirá a los participantes que se dividan en dos equipos por afinidad; cada equipo formará un círculo, uno dentro del otro.</p> <p>-Mientras el círculo interno gira a la derecha, el externo girará hacia la izquierda, cuando el facilitador lo indique voltearán a ver a la persona que quedo frente a ellos del otro círculo y platicarán respecto a lo que les ha gustado y lo que no del taller.</p> <p>-Al indicarlo el facilitador terminará la dinámica especificando que cada bina realizará el trabajo de la siguiente actividad.</p>	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla Zapatos	Mapa cognitivo de aspectos comunes Hoja sumando 9
		Mapa cognitivo de aspectos comunes	<p>Se explicará en qué consiste el MCCA, y se elaborará un ejemplo con la participación del grupo.</p> <p>Posteriormente se pedirá que cada pareja elabore un mapa cognitivo de aspectos comunes en relación a la conversación que sostuvieron, en donde el tema central fue, precisamente el taller, poniendo de un lado las opiniones de un participante y del otro el del siguiente, en el centro se pondrán las concordancias y/o la conclusión.</p> <p>Algunos voluntarios darán a conocer su trabajo,</p>		
		Sumando 9	<p>Se entregará a cada integrante una especie de sopa de letras pero con números en los que en lugar de buscar palabras tendrán que unir dígitos que sumen la cantidad de 9.</p>		

Actividad extraclase: Leer la página 67 del libro y elaborar un mapa cognitivo de cadena en la página 68.

SESIÓN 10

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Habilidades del pensamiento	El participante analizará en conjunto con sus compañeros situaciones y/o aspectos de diversa índole para poder solucionar problemas o identificar factores distintos.	Correlaciones	<p>-El orientador escribirá 5 aspectos que habrán de ser analizados respecto al taller en el pizarrón, entre los cuales cada integrante del grupo elegirá uno y escribirá su nombre bajo de él.</p> <p>-Los nombres que queden en cada tema serán los nombres de los integrantes de cada equipo, mismo que, deberá elaborar una Correlación gráfica con la información que intercambien al respecto de todos los aspectos citados.</p>	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla Estudio de caso impreso	Correlación y hoja resuelta del estudio de caso.
		Estudio de caso	<p>-Con los equipos anteriores se realizarán algunos cambios para que todos queden de aproximadamente el mismo número de integrantes.</p> <p>-A cada equipo se le proporcionará una hoja con un caso que deberán estudiar para darle respuesta cooperativamente.</p> <p>-Al final cada equipo dará a conocer la solución que encontró, con argumentos, y, grupalmente seleccionarán la más indicada.</p>		

Actividad extraclase: Elaborar un mapa cognitivo de algoritmo (páginas 75 a 77 del libro) en base a los pasos que cada equipo (asignado por el interventor) seguirá para conseguir el libro en electrónico o físico, ya sea de los 7 hábitos de la gente altamente efectiva o el de los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos, y presentar el texto en la siguiente sesión, ya habiendo leído el hábito de ser proactivo.

SESIÓN 11-Evaluación

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
1º Evaluación del taller	Que los alumnos evalúen el trabajo tanto de sus compañeros como de los facilitadores, con la finalidad de mejorar la forma de trabajo que hasta el momento se ha estado llevando a cabo.	<p>Lluvia de ideas</p> <hr/> <p>Defectos y virtudes</p>	<p>-Se les pedirá a todo el grupo que comente como han visto el trabajo de parte de los coordinadores del proyecto, expresando críticas constructivas que ayuden a lograr un mejor desempeño y permitan fomentar un ambiente de confianza y comunicación.</p> <hr/> <p>-Para continuar se les pedirá a cada uno de los integrantes del grupo que se coloquen una hoja en la espalda, donde sus compañeros realizaran algunas anotaciones, refiriéndose tanto en aspectos positivos como negativos de la persona.</p> <p>-Para esto los compañeros deberán guiarse en el desempeño que ha mostrado cada uno en las actividades.</p> <p>-Posteriormente se analizará por turnos cada uno de los aspectos que sus compañeros hasta este momento logran detectar.</p> <p>-Se buscará que tanto coordinadores como integrantes de grupo conocían y desconocían de los aspectos escritos, dando un momento para reflexionar en ellos y elaborar una réplica si se justifica.</p>	<p>Pizarrón Plumones Hojas Lápiz/Pluma Adhesivos</p>	<p>Producciones orales.</p>

Actividad extraclase: Se les pedirá que elaboren un QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), de acuerdo a su actuar, es decir, que veo de mi actitud, que no veo de acuerdo a lo que los compañeros anotaron en la hoja y que infiero de acuerdo a mi trabajo en cada una de las secciones. Para esto se apoyaran en la páginas de 85 a 88 del libro.

SESIÓN 12

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Dar a conocer a los alumnos, de manera general, los 7 hábitos propuestos por Covey e hijo, y propiciar el análisis del hábito de ser proactivo.	Exposición por parte del orientador <hr/> Historieta	-El orientador solicitará la atención del grupo y les expondrá los 7 hábitos de la gente altamente efectiva, de manera general. -Posteriormente se solicitará la participación de algunos integrantes del grupo respecto a la lectura realizada del hábito de ser proactivo. <hr/> -El orientador pedirá que se reúnan los equipos con su material de los 7 hábitos y el material básico. -Se indicará que cada equipo elaborará una mini historieta o cómic creativo al respecto del hábito estudiado, la cual será presentada en una cartulina frente a todo el grupo para darle lectura. -Cooperativamente se hará la retroalimentación de cada uno de los trabajos.	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Cartulina Tijeras Pegamento Regla Hojas blancas y de colores	Participación Historieta o cómic.

Actividad extraclase: Dar lectura al hábito de comenzar con un fin en la mente, y elaborar un ensayo apoyándose en la página 2 del libro, en el que delimiten dicho hábito y establezcan una relación con su vida como estudiante en no más de una cuartilla, letra Times New Roman número 12, espacio de 1.5 líneas, márgenes Normal y buena presentación, además de fondo una imagen representativa al contenido.

SESIÓN 13

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Propiciar el análisis en conjunto del hábito de ser comenzar con un fin en la mente mediante actividades que fomenten el aprendizaje cooperativo y rescaten los conocimientos previos.	<p>Corrillos</p> <hr/> <p>Mapa cognitivo de cajas</p>	<p>-El interventor pedirá que se formen 7 equipos de 4 personas, dentro de cada uno deberá haber una de las mujeres del grupo. Cada integrante del equipo deberá compartir con sus compañeros el ensayo que elaboró de acuerdo al hábito de comenzar con un fin en la mente.</p> <p>-Al finalizar la actividad el equipo nombrará a un representante que mencione ante el grupo, a grandes rasgos, de que se trataron los ensayos y las conclusiones a las que llegó el equipo respecto al hábito discutido. Se recogerán los ensayos por equipo.</p> <hr/> <p>-Se formarán los equipos de la adquisición del material de los 7 hábitos. El interventor pedirá que elaboren un mapa cognitivo de cajas respecto al hábito de comenzar con un fin en la mente y como lo vincularon cada participante a su vida escolar, agregando al menos otros 3 ámbitos, en una cartulina.</p> <p>-La consigna de la actividad radica en que cada equipo tendrá un rol específico, unos serán los envidiosos, otros los compartidos, existirán también los negociantes, etc., debido a que el material para la elaboración será insuficiente para que todos los equipos tengan la misma cantidad. -Para finalizar se expondrán los mapas con el avance que se logró y se socializará la experiencia vivida debido a los obstáculos que se les presentaron para lograr su fin.</p>	<p>Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla Ensayo Cartulina Tijeras Hojas de colores Pegamento Adhesivos</p>	<p>Producciones orales Mapa cognitivo de cajas</p>

Actividad extraclase: Elaborar individualmente a manera de coevaluación y autoevaluación, una matriz de clasificación en la página 33 del libro basándose en la lectura de la página 32 del mismo, respecto a la actuación de los compañeros de equipo y de sí mismo, durante la actividad del mapa cognitivo de cajas, en la que se contemplen aspectos como participación, cooperación, interés por la actividad y conclusión, dar lectura al hábito de primero lo primero.

SESIÓN 14

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Propiciar el análisis del hábito de primero lo primero, mediante momentos de reflexión y trabajo cooperativo.	<p>Reflexión y análisis</p> <hr/> <p>Mapa cognitivo de escalones</p>	<p>-Se pedirá que se reúnan los participantes por equipos de adquisición del material de los 7 hábitos.</p> <p>-A cada equipo se le proporcionará un recipiente, piedras de diversos tamaños, arena y agua, para que estos últimos lo acomoden dentro del primero.</p> <p>-Al finalizar el acomodo, el equipo realizara una síntesis de su actuar un sus libretas y mediante un representante dará a conocer sus conclusiones acerca de la actividad y cómo es que la vinculan con lo leído en el hábito de primero lo primero.</p> <p>-El orientador mostrará como debió de ser el acomodo y dará unas palabras a modo de conclusión propia.</p> <hr/> <p>-Se pedirá a cada uno de los integrantes del grupo que realice un mapa cognitivo de escalones, donde se colocarán las actividades que realizan cotidianamente de las menos importantes a las más importantes.</p> <p>-Posteriormente se intercambiarán entre ellos sus mapas con la finalidad de que el otro realice una retroalimentación al mismo, y así fomentar una reflexión al respecto de su actuar diario, por parte del autor del trabajo.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Libreta</p> <p>Lápiz/Pluma</p> <p>Colores</p> <p>Regla</p> <p>Recipientes transparentes grandes</p> <p>Piedras grandes, medianas, chicas (separadas)</p> <p>Arena</p> <p>Agua</p>	<p>Reproducciones orales</p> <p>Recipiente con material</p> <p>Síntesis</p> <p>Mapa cognitivo de escalones</p>

Actividad extraclase: Dar lectura al hábito de ganar ganar y a la página 78 del libro, en el que también, elaborarán un mapa cognitivo de satélites en la página 79 respecto al hábito mencionado.

SESIÓN 15

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Que los alumnos elaboren su propia conclusión respecto a la importancia del trabajo cooperativo y la búsqueda del bienestar grupal.	Circuito creativo	<p>Los equipos deben de ejecutar un recorrido y realizar una serie de recursos para su exposición en cada estación, la primera será igual para todos, pero posteriormente cada equipo podrá escoger a cual pasar; al término de éste cada equipo contará con el material que ha de presentarle al orientador como prueba de haber realizado todas las actividades cooperativamente.</p> <p>BASE 1: Lectura.- A cada equipo se le proporcionará un marca textos y un juego de copias al respecto de una temática en particular para que realicen su lectura e identifiquen la parte las ideas principales</p> <p>BASE A: Cuadro sinóptico.- Se proporcionará al equipo hojas, plumones, cartulina, tijeras y pegamento para que elaboren un cuadro sinóptico de acuerdo a la temática que les tocó.</p> <p>BASE B: Cartel.- En esta base se proporcionará cartulina, colores, lápiz, tijeras, pegamento y hojas de colores, para que el equipo elabore un cartel al respecto de la temática.</p> <p>BASE C: Cuadro.- Se brindará al equipo una cartulina y marcadores para que puedan enlistar aspectos relevantes que vean futuro y pasado de la temática otorgada y basados en conocimientos previos.</p>	<p>Marcadores Marca textos Colores Fotocopias de temáticas Hojas blancas Cartulina Tijeras Pegamento Lápiz Hojas de colores</p> <p>Lista de preguntas exploratorias</p>	<p>Fotocopias subrayadas Cuadro sinóptico Cartel Cuadro: futuro-pasado</p>

Actividad extraclase: Elaborar un PNI (página 17-18 del libro) respecto al hábito de ganar ganar, en referencia al trabajo cooperativo que se manifestó en la actividad del día, dar lectura al hábito primero comprender y luego ser comprendido.

SESIÓN 16

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Entablar entre los participantes una retroalimentación recíproca que favorezca el autoanálisis y la reflexión acerca de la actitud y comportamiento de cada uno.	Mapa cognitivo de agua mala	<p>-Se les pedirá a los alumnos que en una hoja enumeren del 1 a 3 de manera vertical, en el número 1 escribirán el nombre de un compañero con quien les gustaría trabajar, en el 2 el de alguien con quien no hayan trabajado aún o casi no lo hayan hecho y en el 3 el nombre de la primer persona que vieron al llegar a clases ese día.</p> <p>-Respecto a lo anterior cada alumno deberá elaborar un mapa cognitivo de agua mala en la página 55 del libro en donde mencionen en qué momento esas personas han llevado a cabo el hábito de comprender y luego ser comprendido.</p>	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla Libro	Participación Mapa cognitivo de agua mala
		Binas-Cuartas	<p>-Se pedirá que cada persona busque a un compañero con el que platicarán durante un breve tiempo en el que cada uno le dirá al otro “yo considero que eres una persona muy...” Y completar la frase con virtudes o carencias que encuentren en el otro que favorezcan o perjudiquen en el ejercicio del hábito estudiado.</p> <p>-Posteriormente cada bina buscará a otra para realizar el mismo ejercicio, al final se organizará un expresión grupal para averiguar las respectivas conclusiones.</p>		

Actividad extraclase: Elaborar un breve ensayo de no más de una cuartilla, con las características ya conocidas acerca de lo que el integrante conoce de sí como fortalezas y debilidades de sí mismo, relacionándolo con lo comentado por los compañeros y las posibles medidas que puede tomar para mejorar su nivel de empatía para con sus compañeros; dar lectura al hábito de sinergia.

SESIÓN 17

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Comprender el concepto de sinergia y la importancia de la interdependencia positiva.	Rejillas	<p>-Se pedirá que se reúnan los equipos formados para la adquisición del material de los 7 hábitos, entre ellos deberán comentar lo comprendido de acuerdo a la lectura del hábito de sinergia y elaborar una conclusión general.</p> <p>-Posteriormente se formarán nuevos equipos integrados por una participante cada uno de los equipos anteriores, en los que se dará a conocer cada conclusión a la que se llegó para poder elaborar una conclusión general.</p> <p>-Cada equipo nuevo escribirá en el pizarrón su conclusión general y en grupo se elegirá la que se considere la más adecuada.</p>	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla	Ilación gráfica Conclusiones
		Ilación	<p>-Los equipos volverán a su estructura original y se pedirá que cada uno elabore un diagrama de árbol en el que se representen las interdependencias que se hallan en el grupo entre compañeros.</p>		

Actividad extraclase: Elaborar una cadena alimenticia en una cartulina, de manera creativa, en la que se visualice la interdependencia de los participantes de la misma, esta cadena puede basarse en mapa cognitivo de ciclos (página 49 del libro); dar lectura al hábito de afinar la cierra.

SESIÓN 18

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Elaborar un significado propio acerca del concepto “afinar la sierra”	<p>Dibujo colectivo</p> <p>Mapa cognitivo tipo sol</p>	<p>-Se pedirá a los participantes que formen un círculo, cada alumno en una hoja deberá plasmar un dibujo sencillo en cierta cantidad de tiempo y pasarlo a su compañero del lado derecho quien agregará un nuevo elemento al dibujo.</p> <p>-Cuando el dibujo regrese a su dueño se pedirá que cada uno exprese si su dibujo terminó en lo que él había pensado en un principio, y de no ser así que le parece, y que conclusión le sugiere la experiencia.</p> <p>-Se proporcionarán 4 cartulinas, una por persona elegida por el orientador.</p> <p>-La persona a la que se le entregó la cartulina deberá escribir en el centro la palabra “Mejora” y buscar a todas las personas posibles que quieran formar equipo con ella.</p> <p>-Entre los que logre reunir y ella, deberán agregar todos los conceptos, ideas o características que consideren necesario cambiar en el grupo para lograr precisamente una mejora.</p> <p>-Las cartulinas se colocarán alrededor del salón y serán argumentadas por un representante del equipo, frente al grupo, así como expresar algunas alternativas para lograrlo.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Libreta</p> <p>Lápiz/Pluma</p> <p>Colores</p>	<p>Mapa cognitivo tipo sol</p> <p>Dibujo colectivo</p> <p>Participación</p>

Actividad extraclase: Formar 7 equipos y cada uno escogerá un hábito de los estudiados que deberá presentar de manera creativa en no más de 5 minutos en la siguiente sesión.

SESIÓN 19

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
Hábitos de estudiantes efectivos	Reconocer los aprendizajes obtenidos y su vinculación con la vida cotidiana.	Exposición	-Cada equipo dispondrá de 5 minutos para exponer el material y el hábito que preparó.	Pizarrón Marcadores Libreta Lápiz/Pluma Colores Regla Adhesivos Material de exposición	Material de exposición Participación Matriz de clasificación
		Matriz de clasificación	-Se pedirá que individualmente se elabore una matriz de clasificación en donde la lista de elementos sean los 7 hábitos estudiados y las características serán sustituidas por las frases “lo tengo”, “no lo tengo”, “estoy intentando conseguirlo”. -Al terminarla, se intercambiarán los trabajos para que otro compañero haga la corrección acerca de lo que se observa de la persona en el grupo.		

Actividad extraclase: Pedir a los participantes que elaboren una guía de estudio respecto a los temas de todo el semestre, que se permitirá sacar para contestar el examen de la siguiente sesión.

SESIÓN 20-Evaluación

Contenido	Objetivo	Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Actividades	Medios y Recursos	EVIDENCIAS
2º evaluación del taller.	Que los alumnos puedan expresar los conocimientos que adquirieron o reforzaron a lo largo de cada una de las sesiones, por medio de diferentes estrategias que ayudarán al interventor a reconocer cuáles fueron los aciertos y los errores que se tuvieron durante el transcurso del mismo.	Plenario	-Se les pedirá que analicen las expectativas que dieron a conocer al comienzo del taller. -Se pedirán voluntarios para leer cada una, con la finalidad de obtener participación tanto de los alumnos como del coordinador, y conocer si se cumplieron tales expectativas o que faltó para el logro de las mismas, propiciando una reflexión cooperativa y grupal.	Pizarrón Plumón Lista de expectativas Libro Lápiz Libreta Hojas blancas	Participación SQA
		SQA (qué se, qué quiero saber, que aprendí).	-Se pedirá a los alumnos que analicen la página 92 y 93 de su libro, donde recordaran que sabían antes de tomar el taller, que querían saber se pueden guiar por sus expectativas y por último se anotará lo que aprendieron.		
		Mesa redonda	-Con ayuda del SQA elaborado, todo el grupo mencionará sus aprendizajes, donde los demás pueden tener puntos divergentes y tienen el derecho de expresar en lo que no están de acuerdo. -Esta mesa redonda estará dirigida por el coordinador, el cual jugará el papel de moderador.		

Actividad extraclase: Se realizará una convivencia con todo el grupo, donde se programarán juegos que ayuden a seguir mejorando el trabajo cooperativo para el cierre del taller.

CAPÍTULO 5. DESARROLLO DEL PROYECTO Y EVALUACIÓN

A continuación se presenta la descripción de las sesiones implementadas, hay que destacar que en un principio se planteó trabajar solo una hora por semana con el grupo, pero debido a que hubo varias suspensiones en los días en los que estaba calendarizado el taller se tomó la decisión de elaborar un horario flexible cuestión que se pudo garantizar gracias a cambios en los horarios de los participantes, su interés y accesibilidad hacia el mismo, solicitando ellos mismos que cuando fuera posible se diera más de una sesión en un solo día para que cuando se tuviera la necesidad de suspenderlo o posponerlo no se viera afectado.

De mencionar es que el grupo en un principio se observaba muy dividido y poco tolerante, la participación individual estaba pero el trabajo en equipo no era bueno debido al distanciamiento entre los participantes; a lo largo de los informes se podrá dar cuenta del cambio actitudinal en el grupo.

5.1 SESIONES 1 Y 2

Estas sesiones tuvieron como objetivo conocer a los alumnos que conformaban el grupo LI, cada una de sus expectativas respecto al taller, estructurar criterios de evaluación junto con la participación del grupo en cuestión, propiciar la expresión de conocimientos previos al respecto del contenido a trabajar; todo esto mediante actividades que fomentaran el trabajo cooperativo, para posteriormente dar a conocer los tipos de estrategias más utilizados.

Esta actividad está organizada en tres momentos claves, en primera instancia se realizó una dinámica de presentación donde se logró conocer a cada uno de ellos, como segunda actividad se les mencionó lo que se trabajaría a lo largo del taller (hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento), donde como ya se esperaba partiendo del diagnóstico elaborado, hubo un gran desconocimiento de todas las temáticas.

Por último cada uno de los participantes mencionó sus expectativas de acuerdo a lo que quería aprender, hubo muy buena participación y entusiasmo, además de que esto permitió conocer la idea que tenían en mente acerca del

taller, quedando como principales inquietudes las estrategias de aprendizaje y los hábitos efectivos (**GONZÁLEZ y FLORES, 2005**).

Con cada una de estas actividades se logró trabajar la estrategia del SQA (Que sé, Qué quiero aprender, Qué aprendí), (**PIMIENTA 2005**), el plenario así como el trabajo cooperativo (**LASTERRA, 1997, JOHNSON y JOHNSON, 1992**), y para cerrar se realizó una breve exposición (**HERNÁNDEZ, 2008**), acerca de lo



IMAGEN 1. Actividad SQA.

que eran las estrategias de aprendizaje, con lo que los muchachos pudieron conocer de que se tratan y para qué sirven.

Estas sesiones estuvieron llenas de preguntas y dudas, los jóvenes se demostraron atentos pero también un poco desubicados y desinteresados.

5.2 SESIÓN 3

El objetivo de la sesión fue apoyar a los participantes en el conocimiento y elaboración de estrategias de aprendizaje (el resumen y la síntesis), (**LASTERRA, 1997; PIMIENTA 2005**), exaltando la importancia de la permanencia del mensaje principal en forma comprensible. Así mismo de forma explícita irían mejorando sus habilidades de pensamiento, que en este caso serían la creatividad y la memoria las que se ejercitaron.

La actividad se trabajó en tres momentos donde se le pidió que con el cuento (**PIMIENTA 2005**), que previamente se les había solicitado llevaran como material de apoyo, dieran una breve lectura y reconocieran las partes importantes del mismo, para con ello elaborar una síntesis (**LASTERRA, 2005; ZUBIZARRETA, 1982**) que sería presentada al grupo y que éste mismo a manera de plenaria realizaría una crítica constructiva acerca de lo que faltó desechar.

En base al mismo cuento, voluntariamente se solicitó que alguien pasara a contarlo, pero con la consigna de que uno del grupo mencionaría palabras en ciertos momentos, y el que estuviera contando, tendría que incluir esa palabra a su historia.



IMAGEN 2. Síntesis de información.

Se lograron los objetivos, porque los jóvenes realizaron un buen trabajo de síntesis, hubo muy pocas correcciones y los textos fueron comprensibles, también se percibió muy buena participación del grupo, sobre todo al momento que se les cuestionó en qué les

podría servir este tipo de actividades, y de entre los comentarios resaltó uno en que se mencionó que podría ser en sus exposiciones porque en ocasiones se requiere sintetizar la información que va a ser dada, como presentarse al momento de exponer con seguridad, así como lo hicieron en la presentación de su cuento.

5.3 SESIONES 4 Y 5

El objetivo de esta sesión fue dar a conocer algunas estrategias de aprendizaje tales como el cuadro PNI (Positivo, Negativo e Interesante), (PIMIENTA 2005), así como el cuadro sinóptico (LONGORIA, CANTÚ y RUIZ, 2000), entre otras; al mismo tiempo de forma implícita se llevó a cabo el trabajo cooperativo (JOHNSON y JOHNSON, 1992; GONZÁLEZ y FLORES, 2005; FERREIRO y CALDERÓN, 2005), como bien se tuvo contemplado para todo el taller, se observaba que los participantes se apoyaban entre sí, preguntándose los unos a los otros qué se les dificultaba y si podían se apoyaban para completar los trabajos requeridos y/o le llamaban para resolver dudas a alguno de sus

compañeros que sí tuviera los conocimientos o a uno de los facilitadores, todas las actividades fueron enfocadas a contestar la pregunta “¿quién es un verdadero estudiante?”.

Para comenzar la sesión y detectar los conocimientos previos de los participantes acerca del concepto de ESTUDIANTE, se les solicitó que elaboraran un cuadro sinóptico(LASTERRA, 1997; PIMIENTA, 2005), que contemplara las características que éste debía de reunir, en esta parte los alumnos demostraron estar reflexivos y con motivación para participar, actividad en donde todos pasaron y realizaban comentarios sobre la etapa de ser estudiantes y que aunque ellos mismos no tenían todas las características les parecía ser un momento de la vida maravilloso y divertido; se les solicitó que hicieran un autoanálisis sobre la actividad y lo que creían deberían mejorar en su actuar.

Se les pidió que elaboraran un PNI (PIMIENTA 2005), donde realizaran las anotaciones correspondientes de acuerdo a la positivo, negativo e interesante en base al mismo concepto, ESTUDIANTE.

Con el PNI se rescató que lo que más desagradaba al grupo son aspectos como la baja economía y la sobre carga de trabajo, mientras que como positivo ensalzaban cuestiones como el tener un mejor porvenir y entablar relaciones sociales; en la sección de interesante colocaron una breve conclusión de lo que deberían mejorar en su labor escolar.

Para concluir la primera parte de la sesión se dividió al grupo en dos equipos y se realizó un debate (LASTERRA, 1997, PIMIENTA, 2005 y HERNÁNDEZ, 2008), en el que cada parte tenía que defender un punto de vista diferente, el primero ser estudiante y el segundo el no ser estudiante; esta actividad estuvo llena de emociones ya que varios participantes entraron tanto en su papel que defendieron con muy buenos argumentos y hasta el final su postura,



IMAGEN 3. Lecturas de apoyo

desafortunadamente la dinámica propicio algunos desacuerdos e inconformidades.

La segunda parte de la sesión inició con la conformación de equipos a los que se les proporcionaron lecturas y se les indicó que debían elaborar un resumen (**LASTERRA, 1997; MONTOYA, 2004; PIMIENTA, 2005**) contemplando las ideas principales de cada uno de los párrafos de dichas lecturas, a pesar de que los participantes expresaban saber cómo se elabora un resumen, se les dificultó un poco la selección de las partes más sobresalientes.

Debido a los aprietos a los que se enfrentaban los alumnos, se les explicó cómo realizar la técnica del subrayado (**HERNÁNDEZ, 2008**), la cual consiste en identificar únicamente las palabras clave de cada párrafo de su resumen para elaborar otro, el cual a manera de exposición se le daría a conocer al grupo ejemplificando con alguna anécdota personal de algún miembro del equipo y que al mismo tiempo permitiera al resto del grupo reflexionar acerca de su actitud frente al estudio, los chicos se mostraron satisfechos al expresar comentarios positivos acerca de sus resúmenes finales, debido a que encontraron en la estrategia del subrayado un elemento eficaz y preciso para la detección de información y/o datos específicos acerca de cualquier tema.

Esta última parte resultó benéfica ya que todos los asistentes realizaron un examen de conciencia y concluyeron en que debían realizar algunos cambios en su actitud para su propio beneficio.

5.4 SESIÓN 6



IMAGEN 4. Líneas del tiempo.

El objetivo de la sesión, como anteriormente se trabajó estrategias de aprendizaje ahora las actividades, estuvieron enfocadas al ejercicio de habilidades del pensamiento, en esta ocasión se buscó encaminar las actividades propuestas a la memoria a corto y largo plazo en específico (**GILAR, 2003; MONTOYA, 2004**).

En la primera actividad se les pidió a

los participantes que formaran binas y que por turnos uno le tendría que decir 10 palabras a su compañero, para que este elaborara una narración, utilizando todas aquellas que se le habían mencionado anteriormente, al terminar el otro realizaría el mismo procedimiento, este ejercicio tuvo como finalidad ejercitar la memoria a corto plazo así como el lenguaje (**PIMIENTA 2005**); durante ella se observó muy buena participación y que los participantes además de estar atentos a la actividad se divertieron con ella, a algunos les causó trabajo pero lo intentaron lo mejor posible, las producciones orales resultantes fueron algo cómicas y entretenidas.

Como segunda actividad se les pidió formar tres equipos, cada uno debería elaborar una línea del tiempo que tuviera como tema las efemérides del año. A los tres equipos parece ser que no se les dificultó recordar fechas, sin embargo hubo algunos cambios de mes o de número de día, pero sí todos los trabajos estuvieron llenos de creatividad y color.

La tercera actividad fue que tal como estaban los equipos, cada uno eligiera un acontecimiento histórico y tendrían que elaborar una versión nueva de ese acontecimiento. (**GARCÍA, 1999; PIMIENTA 2005**); con esta actividad se buscó ejercitar el trabajo cooperativo, el análisis y el lenguaje, aspectos que se cumplieron pues en lo general los equipos primero eligieron el tema y realizaron una abstracción de lo que para ellos era lo importante para con ello guiarse, hubo dos textos muy graciosos y el tercero fue un poco más serio, pero los tres muy creativos y contaron con todos los requisitos, además de que los jóvenes expresaron que ese tipo de adaptaciones les serviría cuando estudian un tema poco a agradable, ya que al darle su toque personal sería más fácil de recordar lo importante.



IMAGEN 5. Lectura con apoyo de las preguntas literales

5.5 SESIONES 7 Y 8

El objetivo de esta sesión enfocarse a las habilidades de pensamiento, para esto con las actividades realizadas se quiso favorecer el ejercicio de la abstracción y síntesis (**GARCÍA, 1999; MONTOYA, 2004; PIMIENTA, 2005**); por parte de los alumnos, mediante el uso de estrategias de aprendizaje tanto individuales como cooperativas.

La primera actividad consistió en el uso de las preguntas literales (**PIMIENTA 2005**); donde se busca favorecer habilidades como análisis, observación, atención, abstracción y lógica, con el apoyo de un texto que motivara el interés de los participantes “El orgasmo” (**LASTERRA, 1997**). Durante esta actividad se pidió que con solo el título se elaborara una lista de preguntas que les

gustaría responder con el apoyo de

la lectura, hubo mucha motivación, y aunque demostraban algo de nerviosismo por la índole del tema, el ambiente se tornó relajado y fueron varias las preguntas que se propusieron y ellos mismos decidieron seleccionar solo 5 que para ellos fueron las más importantes; posteriormente se les pidió que realizaran una lectura rápida

concentrándose en buscar las

respuestas a sus preguntas, esta parte de la actividad fue rápida y los participantes quedaron muy contentos con su actuar, argumentaban que cuando leen sin saber que es realmente lo que están buscando se torna tedioso y con esta técnica fue más sencillo porque delimitan lo que no saben y/o lo que les gustaría conocer.



IMAGEN 6. Elaboración del MCT

La segunda actividad “Resumen” (**LASTERRA, 1997; MONTOYA, 2004; PIMIENTA 2005**), se debería elaborar en base a las respuestas encontradas en la cual se trabajaría algunas habilidades como la integración, pero sobre todo el trabajo cooperativo, en el sentido de que se apoyaran unos a otros al trabajar sin ayuda de los monitores y cada uno aportará las aptitudes que tuviera y le fueran de ayuda para la actividad; debido a que siempre se trabajó con la conformación de equipos donde todos tuvieran la oportunidad de compartir ideas con todos sus compañeros, algo que se está logrando hasta ahorita es que va mejorando el trabajo en equipo y la tolerancia, lo cual no se daba mucho.

Refirieron que lo visto les serviría para la preparación de sus exámenes ya que les permite pensar acerca de lo que deberían preguntarse en él y elaborar su propia guía de estudio.

La segunda parte de la sesión constó de tres actividades, donde como primer momento se realizó la dinámica de las lanchas donde se buscaba formar equipos, las otras dos se trabajo con el mapa cognitivo de telaraña y la matriz de inducción.

Se explicó en qué consistía el Mapa Cognitivo de Telaraña, (**NOVAK y GOWIN, 1988; ONTORIA 1995; LASTERRA, 1997; FLÓREZ, 1999; LONGORIA, CANTÚ y RUIZ, 2000; PIMIENTA 2005**) la forma de elaboración, características y posibles usos, para posteriormente, por equipos formaran un MCT, en el que se tomaran en cuenta la carrera dentro del ámbito laboral teniendo como ejes los campos social, económico, empresarial y educativo; esta actividad se les complicó un poco ya que no comprendían la diferencia entre cada eje y en ocasiones no se imaginaban como podrían trabajar en él, para remediar esto se les ejemplifico elaborando el susodicho con base a la



IMAGEN 7. Discusión sobre positivo y negativo

LIE, con ello quedaron despejadas las dudas y el resultado fue un trabajo coherente y muy bien analizado, a raíz del cual los participantes expresaron que les agradó realizarla porque son muy pocos los docentes que les dicen en donde podrán trabajar al graduarse y las ideas que tenían sobre el campo laboral eran vagas.

Para cerrar realizaron una matriz de inducción (**PIMIENTA 2005**), en las que se consideraron algunas materias que les han impartido en su estancia en el ITESZ, y aspectos señalados como competencias adquiridas, el ámbito laboral en el cual podrían echar mano de ellas y lo que consideran hizo falta aprender, con esto se propició el análisis del grupo y si calmó la inquietud que tenía acerca de no saber para que servían algunas cosas que les enseñaban dado que no les encontraban sentido.

5.6 SESIONES 9, 10 Y 11



IMAGEN 8. Elaboración de correlaciones

Los objetivos de las sesiones, fueron ejercitar la atención de los integrantes y la habilidad de clasificación, evaluación, recopilación y organización mediante actividades cooperativas, (**JOHNSON y JOHNSON, 1992; TUDGE, 1994; EGGEN y KAUCHAK, 1999; CALZADILLA, 1999; FERREIRO y CALDERÓN, 2005**), propiciando que el participante analizara en conjunto situaciones y/o aspectos de

diversa índole para poder solucionar problemas o identificar factores distintos, además de construir un ambiente en él que cada uno pudiera evaluar el trabajo propio, el de sus compañeros y de los facilitadores, con la finalidad de mejorar las actividades que hasta el momento se ha estado llevando a cabo.

Para comenzar se observó que disponibilidad en cada una de las actividades por parte de los participantes, aunque estuvieron algo inquietos debido a que estaban en término de semestre, se comenzó con las actividades donde en un primer momento se echaría mano de la dinámica lluvia, tormenta y tempestad para formar equipos y que comentaran que les ha parecido el taller en binas, con ello se les pidió que utilizaran la estrategia de aprendizaje del mapa cognitivo de aspectos comunes (**PIMIENTA 2005**), donde por parejas escribirán aspectos de lo que platicaron y que al final compararan sus conclusiones y colocaran en el mapa los aspectos comunes tanto de lo positivo como de lo negativo.

Por medio de una exposición compartieron sus trabajos al grupo, varios coincidieron en que las actividades han sido dinámicas e interesantes, que han aprendido diversas estrategias de aprendizaje y a ser tolerantes para desempeñar un mejor trabajo en equipo, cuestión que era motivo de estrés y conflictos; agregaron además que el taller no era lo que esperaban en un principio pues ha sido divertido, aprenden sin ser causa de fastidio y lo que han aprendido lo usan para mejorar su manera de repasar los temas que les dejan en clase.

Se continuó con la estrategia de aprendizaje correlaciones, (**PIMIENTA 2005**), donde se les explicó en qué consistía, después se les propuso que el tema principal sería el taller, donde pondrían aspectos como la forma de trabajo del grupo, la individual, la de los facilitadores y los contenidos, los alumnos concluyeron que el grupo ha logrado integrarse, pero que le falta compromiso no de todos, pero sí de algunos en lo que respecta a las actividades que se realizan, dieron sus puntos de vista acerca de las actividades agregando a lo que ya habían comentado en la dinámica anterior, que hubo un par de ellas que no comprendieron para que servían pero cuando se dio la oportunidad las usaron en sus materias y funcionaron, agregaron también que les gusta el ambiente en el que se trabaja porque es muy relajado y no están encerrados en las cuatro paredes del salón de clases.

Se trabajó con el estudio de caso (**LASTERRA, 1997; PIMIENTA, 2005; HERNÁNDEZ, 2008**), estrategia que consistió en darles un caso respecto al taller y como lo solucionarían, dicha solución tuvo que ser expuesta al grupo y tomada por un equipo, para que sus compañeros señalaran observaciones y les dieran sugerencias para mejorar la decisión (**COLL y SOLÉ, 1990; BARRIGA Y HERNÁNDEZ, 2002;**



IMAGEN 9. Dinámica de defectos y virtudes

GILAR, 2003; WALVERG, 2005), los facilitadores estábamos ya preparados para encararnos a una situación similar a la que se vivió en el debate de sesiones atrás, pero afortunadamente los participantes lo tomaron de una forma más madura y aunque no estaban de acuerdo en todo lo que les comentaron aceptaron las sugerencias y fueron libres de usar solo aquellas que consideraran óptimas.

Por último se trabajó la lluvia de ideas (**PIMIENTA 2005**), donde se dieron a conocer aspectos tanto negativos como positivos respecto al taller, además se complemento con la dinámica defectos y virtudes donde cada integrante y facilitador se dio cuenta de las cosas en las cuales esta acertando y de aquellas que se tienen que corregir; hubo acuerdos y desacuerdos con lo anotado en cada sección pero los alumnos dieron cuenta de aspectos que no conocían y de algunos otros que consideraron tenían que mejorar y/o seguir fomentando, idea que les pareció buena tratar de realizar durante las siguientes sesiones del taller, comentando que es un buen espacio para hacerlo. Estas dos últimas actividades fueron de mucha importancia para los facilitadores porque se dieron cuenta de sus fallas que posteriormente irán tratando de trabajar.

Toda esta sesión se vio envuelta del apoyo entre participantes y la ya poca pena que tienen por aclarar sus dudas, a algunos les costó un poco de trabajo sincerarse pero lo lograron.

5.7 SESIONES 12, 13 y 14

Los objetivos de la sesiones fueron dar a conocer los primeros tres hábitos de los estudiantes altamente afectivos (**COVEY, 1999, COVEY, 2003**), en un primer momento se les explicó de manera general cada uno de ellos, para

después profundizar en el estudio del hábito de ser proactivo, tener un fin en la mente y el relacionado con la administración de tiempo.

Después de analizarlos se les pidió que elaboraran una historieta (**PIMIENTA, 2005**), cada equipo estuvo muy interesado, y como producto final presentaron trabajos muy creativos que ayudaron a

comprender el primer hábito, en

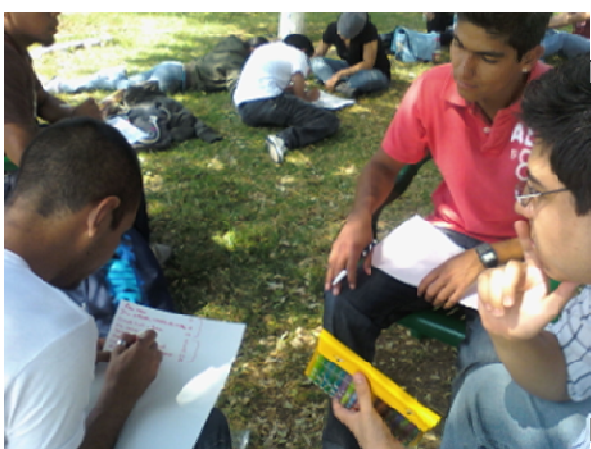


IMAGEN 10. Escritura de ideas principales

dichas historietas los participantes refirieron que muchas veces no se toman las cosas con responsabilidad lo cual ocasiona muchísimas dificultades, sobre todo en la escuela, el trabajo y en la familia e hicieron mención de que se debe cumplir con todas las obligaciones lo cual traerá muchos beneficios como lograr mantener un trabajo, reflejar una mejora en las calificaciones y ser tomado en cuenta para las decisiones importante, hasta en ocasiones mantener un noviazgo.

Se continuó analizando el segundo hábito (**COVEY, 1999, COVEY, 2003**), donde el objetivo de este fue fomentar el aprendizaje cooperativo, se utilizaron algunas estrategias de aprendizaje como los corrillos (**LATERRA, 1997; HERNÁNDEZ, 2008**) y el mapa cognitivo de cajas, para ello se pidió que se reunieran en equipos para analizar la lectura del hábito y realizaran un resumen

para rescatar las ideas principales de este, se observó que el grupo estaba más unido y se notó un mayor trabajo en equipo, para continuar cada equipo mencionó lo que aprendió de la lectura y en general de que se trata este hábito, hubo muy buenas participaciones sobre todo en la reflexiones que hacían relacionándolas a su vida escolar, familiar, social y profesional, comentando aspectos como que el tener el futuro en mente es más sencillo buscarlo y conseguirlo, además de no conformarse con lo próximo sino seguir siempre con paso adelante, mencionaban que a pesar de que su objetivo central en este momento es concluir su carrera profesional pero contemplando que aun al terminarla hay que seguir preparándose.

Para retroalimentar el hábito de comenzar con un fin en la mente, se llevó a cabo una dinámica que consistía en realizar un mapa cognitivo de caja, **(NOVAK y GOWIN, 1988; PIMIENTA, 2005)**, pero para conseguir el material necesario para su elaboración tendrían que superar diferentes pruebas, todos comenzaron con gran ánimo, pero conforme la actividad se desarrollaba hubo equipos que se desesperaron y desistieron de conseguir el material, esto ayudó a la reflexión final, donde se llegó a la conclusión de que para conseguir algo se debe tratar de superar todos los obstáculos por muy grandes que sean, y a pesar de que se mostraban molestos y frustrados, lograron reconocer los momentos en los que les faltó decisión y actitud positiva.

Para dar término a la sesión se continuó con la última actividad que consistió conocer el hábito de administración de tiempo, **(COVEY, 1999, COVEY, 2003)**, donde hubo buenas reflexiones de parte de los chicos, referido a este hábito, reconocen que rara vez le dan prioridad a cosas importantes como es el estudio y la salud, manteniendo en primer nivel la vida social, el ocio y la afectiva;

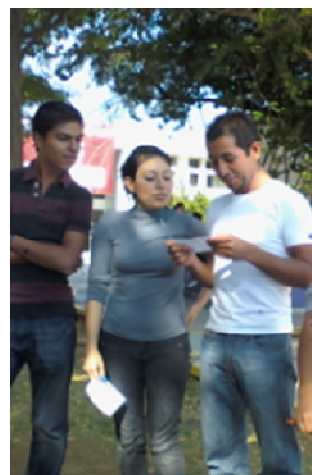


IMAGEN 11. Lectura de prioridades

para llegar a dichas reflexiones se creó un ambiente favorable de participación donde se analizó este hábito y lo indispensable que es adquirirlo y tomarlo en cuenta en nuestra vida cotidiana, sobre todo ahora como estudiantes en las actividades escolares, debido a que como comentaron esto les ayudará a tener una mayor organización en sus labores, así como a mejorar sus calificaciones y poner prioridades en todas las actividades que se realizan.

Para concluir se pidió a los chicos que elaboraran un mapa cognitivo de escalones (**PIMIENTA 2005**) el cual previamente se les explicó en qué consistía, como se realiza y ellos deliberaron en cuales tareas cotidianas o escolares lo podían utilizar. Comenzaron analizando sus actividades y reflexionando primeramente que es lo más importante para ellos y lo menos importante y como se pueden organizar para realizar las actividades sin descuidar aquellas más importantes de nuestra vida, a algunos les costó trabajo ya que mencionaban que para ellos algunas situaciones eran más importantes que otras pero que su entorno familiar o escolar les exigían no seleccionarlás como tales por lo que se vieron en una controversia con ellos mismos; se analizaron cada uno de sus mapas y los participantes se retroalimentaron mutuamente ayudando esto a que donde se detectaron contradicciones se pudieran aclarar.

5.8 SESIONES 15, 16 y 17



IMAGEN 12. Elaboración del cartel con recortes

La actividad comenzó con un saludo a todos los integrantes del grupo, se hizo una pequeña síntesis (**GARCÍA, 1999; MONTOYA, 2004; PIMIENTA, 2005**), de los hábitos que se han expuesto en sesiones anteriores, donde la participación fue favorable,

debido a que se ha notado que se han ido comprendiendo los hábitos e interiorizando a lo que se refiere cada uno ya que ellos logran transportarlo y ejemplificando con lo que sucede en su vida cotidiana.

El hábito a reflexionar durante la sesión fue el cuarto que es ganar- ganar, **(COVEY, 1999, COVEY, 2003)**, donde el objetivo fue que los alumnos elaboraran su propia conclusión respecto a la importancia del trabajo cooperativo y la búsqueda del bienestar grupal, para esto se organizó un circuito creativo **(QUIJHUA, 2009)**, donde por equipos pasaron varias pruebas, la primera fue hacer una síntesis del hábito estudiado, para continuar con la elaboración de un cuadro sinóptico de acuerdo al tema que leyeron, después pasarían a elaborar un cartel **(PIMIENTA, 2005)** donde se siga la misma temática y para terminar se hizo un cuadro donde se resaltaron los beneficios de adquirir este hábito. Durante la actividad se observó una muy buena integración del grupo, participación y disponibilidad en las actividades realizadas, sobre todo al momento de que se les complicó, contrario a sesiones anteriores, en esta ocasión no se dieron por vencidos todo se llevó a cabo de una manera ordenada y cooperativa, además de que los chicos realizaron las estrategias de aprendizaje de forma rápida y precisa con ayuda de sus compañeros en los momentos difíciles.

La sesión siguiente fue analizar el quinto hábito que es Buscar primero comprender y luego ser comprendido, **COVEY (2003)**, donde el objetivo de las actividades fue reflexionar **(LASTERRA, 1997)** acerca de la actitud y comportamiento de cada uno. Para esto se utilizaron algunas estrategias como el mapa cognitivo de agua mala **(PIMIENTA 2005)**, donde los chicos iban mencionando cual de sus compañeros elegirían para contarles un secreto, elaborar un trabajo, etc. Para esto cada uno mencionó porqué lo elegiría, y se explicó este hábito donde se buscó hacer hincapié en la importancia de la comunicación y la escucha efectiva.

Fue un gran aprendizaje debido a que al momento de elegir se dieron cuenta de la importancia de saber escuchar y comprender al otro antes de querer ser comprendidos. **COVEY (2003)**, La participación fue buena, aunque al final los chicos se veían cansados debido a que están en periodo de exámenes, pero comentaban que les agradaba asistir al taller ya que con eso se despejaban.

La sesión se llevó a cabo de una manera rápida, para esto se buscó que los estudiantes reflexionaran un poco en la necesidad de trabajar en equipo,

después de sus participaciones se les pidió que leyeran el material de este hábito en equipo y lo discutieron, para después en grupo dar una conclusión final.

Algo donde se obtuvo la atención fue al momento de reflexionar sobre las aptitudes de las personas y como pueden ayudar esto en el trabajo, sobre todo fue bueno que los interventores reflexionaran sobre el trabajo que se estaba haciendo en conjunto y las dificultades y ventajas que se habían tenido en el transcurso de la elaboración y aplicación de este proyecto.



IMAGEN 13. Reflexión sobre hábitos

5.9 SESIONES 18, 19 y 20

Los objetivos de las sesiones fueron dar a conocer los últimos tres hábitos de los estudiantes altamente afectivos, en un primer momento se les explicó de manera general cada uno de ellos, para después profundizar en el estudio del hábito de primero entiende antes de ser entendido, utiliza la sinergia y el de afilar la sierra. **(COVEY, 1999, COVEY, 2003).**

Después de analizarlos se les pidió que en una hoja la dividieran por mitad y plasmaran los siete hábitos y colocaran en otra mitad la palabra; lo tengo, no lo tengo. Dentro del trabajo los chicos mostraron buena concentración y participación además de estar emocionados por ser la última sesión del taller, fue interesante observar como los chicos tenían la sinceridad de dar la respuesta si en verdad comprendían el hábito o no, al término de esta actividad se les pidió que de manera voluntaria para cada uno a explicar que hábitos si tenían y que no y que estaban realizando para obtener y mejorar los hábitos que les faltaran.

Fue motivante ver el cambio de actitud en el grupo así como en el conocimiento de estrategias de aprendizaje, trabajo cooperativo y habilidades del

pensamiento, en el transcurso de estas sesiones donde se observa un cambio al momento que se inició con el taller al día de hoy.



IMAGEN 14. Algunos de los chicos del LI

Para concluir se pidió a los chicos que elaboraran una breve reflexión sobre cómo les benefició el curso taller o si en lugar de ayudar se confundieron más además de dar puntos de vista sobre los coordinadores del taller, su papel en el mismo como se desarrollaron y que aportaciones les brindan para

mejorar haciendo énfasis en el último hábito de afilar la sierra donde establecer un balance entre todas las dimensiones de nuestro ser, a fin de ser efectivos en los diferentes papeles (roles) que desempeñamos en nuestras vidas.

Al término de éste se les entregó a los chicos un instrumento de evaluación que consiste en 51 ítems divididos en cuatro áreas para la evaluación más minuciosa del curso taller, dentro del instrumento conlleva un cuadro de observaciones donde se aportarían ideas concisas sobre cómo mejorar dicho curso; mientras lo contestaban se mostraron optimistas y con ganas de cooperar para la conclusión del taller, comentaron además que había sido de su agrado y que si hubiera oportunidad se contara con su grupo para seguir trabajando. Los resultados arrojados por dicho instrumento se desglosan en un apartado posterior.

5.10 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Como se mencionó en el apartado de instrumentos de recogida de datos, para la evaluación del proyecto se utilizó un instrumento especialmente diseñado para dicha tarea el cual se denominó **ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN** (ANEXO 6), el cual contenía la siguiente estructura:

El instrumento de evaluación fue constituido por ítems de selección numérica (0-----10) tipo Likert¹⁵, fueron 51 preguntas que evaluaron los siguientes aspectos (ANEXO 6):

1.- Evaluación General del Curso Taller:

En esta área se evalúa por medio de 15 ítems que se exploran las condiciones del taller, los materiales utilizados, el tipo de sesiones flexibilidad/compromiso de los facilitadores.

2.-Aprendizaje Cooperativo:

La evaluación se realiza por medio de 10 ítems que exploran; el interés real que tiene el individuo por el estudio que está realizando, la actitud de cooperación hacia sus compañeros y facilitadores, así como la relación y el ambiente existente entre los mismos.

3.- Estrategias de Aprendizaje:

Once ítems que evalúan, considerando las normas que sigue el individuo acerca de las formas de estudio, si el estudiante realiza explotación de los conocimientos adquiridos, si existe planificación del tiempo, la estructuración de plan de tareas, si hay orden para el material de estudio y si las estrategias brindadas son consideradas como útiles y en dado caso de uso si les dieron resultados.

4.- Habilidades de Pensamiento

La evaluación de esta área se realiza por medio de 5 ítems que exploran la capacidad de detectar y ejercitar el uso de las habilidades de pensamiento enfocadas durante el taller, como son la observación, síntesis, atención, memoria, entre otras.

5.- Hábitos de los estudiantes altamente efectivos

¹⁵ Este tipo de escala fue desarrollado por el Psicólogo Rensis Likert en 1932 y también es denominada Método de Evaluaciones Sumarias

Se evalúa por medio de 10 ítems que comprenden la capacidad autocrítica y análisis de la realidad actual de los participantes, considerando cada uno de los hábitos estudiados y reflexionados durante el taller.

5.11 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe relación significativa moderada entre hábitos de estudio y rendimiento académico en el área de evaluación del curso taller, de manera general se identifica una mediana presencia de evaluación otorgada por los integrantes del LI se ubica entre adecuada y positivo (**puntuación obtenida 9**) en mayor porcentaje. Apoyando este resultado demuestra que los talleres de esta índole tienen efectos positivos en los estudiantes propiciando a estos los hábitos de estudio los cuales tienen una importancia significativa en el mejoramiento del rendimiento académico a través de técnicas e instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos aprendizajes

El aprendizaje cooperativo es regular(puntuación obtenida 9) porque los participantes tiene las bases que posibiliten el éxito académico, como la administración del tiempo es vital, complementada con la motivación hacia el estudio, despertada por sus propios compañeros, apoyando en la resolución de dificultades que se presentaron siendo esté un sujeto importante. El rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y del entrenamiento para la concentración. Sin embargo hay otras muchas variables, como el entorno que incide en el rendimiento.

Dentro del área de las estrategias de aprendizaje donde se determina la estructuración de un plan de tareas herramientas utilizadas para la mejora de sus rendimiento escolar, como resultado de la intervención tiene tendencia a ser excelente o bueno (**puntuación obtenida 10**), en la cual existe a una tendencia porque presenta las siguientes características; estudiantes que utilizan recursos como el repaso de sus apuntes en forma pertinente, la técnica del subrayado y/o

creación de mapas para una mejor comprensión de los contenidos al momento de realizar exámenes.

En el apartado 5 sobre los hábitos de los estudiantes altamente efectivos, los hábitos como resultado de la intervención tienen tendencia negativa o inadecuada,(puntuación obtenida 7) no se encuentran resultados similares, punto de partida en la cual se precisa que los buenos hábitos ayudan a desarrollar en el alumno una tenacidad interna y una actitud de confianza en sí mismo que servirá de sostén ante cualquier adversidad y desaliento temporal para cumplir con las tareas educativas; las cuales requieren utilizar recursos y sobre todo mostrar interés por lo que se encuentran realizando.

CONCLUSIONES

Este proyecto nos ayuda a entender las dificultades que con frecuencia se presentan dentro de las instituciones educativas, sobre todo las relacionadas a lo académico, gracias a esta investigación se llegó a la conclusión de que uno de los problemas más graves que está afectando al alumno es el bajo rendimiento académico, para ello fue elaborado este proyecto con la finalidad de mejorar el nivel académico de los alumnos del ITESZ del grupo de LI.

Cabe aclarar que no fue fácil esta investigación debido a que se dedicó mucho tiempo en el diagnóstico, pero fue una experiencia en la cual se pusieron a prueba todos los conocimientos que hasta el día de hoy se han ido inculcando en los Interventores Educativos.

Además este proyecto es un impulso para los que vienen en un futuro debido a que nos sirvió para tomar conciencia de la labor tan importante que tenemos como LIE, para comenzar se construyó un diagnóstico que consistió en la aplicación de diversos cuestionarios, entrevistas y encuestas al personal docente y estudiantil para conocer la problemática, después de evaluar los resultados concluimos que los alumnos tienen un bajo nivel académico, se puede notar en el porcentaje tan alto de reprobación que presentan.

Para conocer las causas se aplicó una encuesta que dio como resultado, que los alumnos no cuentan con estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio sobre todo en lo referido a la administración del tiempo y la falta de mejoramiento de habilidades del pensamiento que trae como consecuencia la problemática detectada.

En la introducción de este proyecto hablamos sobre cuáles son los objetivos que se desean lograr, en general se busca propiciar entre los estudiantes del LI la adquisición, ejercicio y desarrollo de las principales habilidades de pensamiento, estrategias de aprendizaje y hábitos específicos.

Para esto se elaboró un cronograma de actividades que contribuyera a la necesidad detectada en la institución específicamente en el grupo de LI, en ellas se aplicaron técnicas que beneficiaran el aprendizaje cooperativo, así como actividades donde se pusieran en práctica el mejoramiento de habilidades del pensamiento y estrategias de aprendizaje.

Conforme fuimos realizando este proyecto nos percatamos por medio de la observación de cómo los chicos mejoraron sobre todo en el trabajo cooperativo, y en el conocimiento de algunas estrategias así como su ejercicio en las habilidades del pensamiento todo esto gracias a la aplicación de las diferentes actividades diseñadas con el objetivo de que se dieran el entrenamiento informado con autorregulación.

También se trabajó en el mejoramiento de las habilidades de pensamiento, donde el estudiante por medio de las técnicas utilizadas fueron mejorando, esto se notó en el transcurso de las sesiones así como en la evaluación aplicada, aunque también hubo dificultades por la falta de interés y participación que se notó en algunos de los integrantes.

En lo referido a las estrategias de aprendizaje se ejercitaron algunas, los objetivos se dieron debido a que se observó como los jóvenes conocieron algunas y como las iban utilizando en sus tareas escolares, en evaluaciones dentro de cada sesión se comentaba cuales han sido los beneficios brindados por el taller, a lo cual respondían que les ha ayudado a tener un mejor aprovechamiento académico, aunque sí han dicho que ha sido difícil cambiar sus hábitos los cuales perjudicaban su rendimiento académico, pero poco a poco mencionan que han ido tratando de tener hábitos de estudio sobre todo resaltan el de administración de tiempo que en definitiva ellos creen que es el que ha perjudicado sus calificaciones.

También se dieron en la marcha, la aplicación de algunas dificultades sobre todo en los horarios de los chicos, debido a que en algunas ocasiones por exceso de tareas se veía en la necesidad de cancelar sesión o en su caso de

aplicar varias sesiones en una mismo día, por lo que lo hacía muy cansado y esto perjudicó y claro no se dieron los resultados como se esperaban.

Hay muchas cosas que podemos mencionar una de ellas es que aprendimos a trabajar en equipo a pesar de las dificultades que se pudieron presentar debido a la personalidad de cada uno de nosotros pero a pesar de ello llegamos a la conclusión de este trabajo. Además el enfrentarnos a una nueva experiencia dentro de una institución como es el ITESZ, donde se nos abrieron las puertas para la elaboración, aplicación y evaluación de dicho proyecto. También el trabajar con un grupo donde nos recibieron amablemente, fue una experiencia donde se trabajó con jóvenes universitarios que podemos decir que aprendimos unos de otros. Debido a que nos encontrábamos en la misma situación, ya que comprendíamos claramente las dificultades por las cuales pasa un estudiante y esto facilitó el trabajo y el diálogo entre todo el grupo.

Incluso este proyecto reafirmó los conocimientos que ya adquirimos en la carrera como es la elaboración de proyectos y lo que este conlleva en primera instancia la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto.

Para lograr que en el grupo se diera el aprendizaje cooperativo se implementaron algunas técnicas, que fueron desarrollándose en el transcurso de las sesiones, de acuerdo a la observación y la implementación de la escala de Likert, se concluyó que se cumplió el objetivo porque aprendieron a trabajar de manera cooperativa la cual no ocurría en un principio.

Todo lo realizado sirvió para en un futuro poder emprender un nuevo proyecto, ya que este trabajo nos da la pauta para poder seguir innovando y creciendo como profesionales. Para esto también le damos las gracias a la profesora Patricia Díaz Caballero tutora de dicho proyecto por la Orientación que nos brindó para la realización de este proyecto, así como a la Asesora María Alicia Calvillo Rodríguez, quién dedicó su tiempo para la revisión y conclusión de dicho trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, (2004), Manual de inducción UPN (Antología), SEE/UPN, México, p. 14-48
- ALONSO, A. José Ma. (2006), Manual de orientación educativa y tutoría, Educación media y media superior. Plaza y Valdés, México, p.826.
- BARRIGA, Arceo F. D. y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, p. 465
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. S.A. p. 252
- BOHOSLAWSKI, R. (1998) *Orientación profesional: la estrategia clínica*. Buenos aires, nueva visión .p. 170
- BOEKAERTS Monique, (2006) *Motivar para aprender*, Serie practicas educativas (10), AIE, México. P. 45.
- BUZAN, Tony (1992), *Biblioteca Deusto de desarrollo personal: Cómo utilizar su memoria*, Deusto, España, p. 179.
- CAMPANARIO (2000), Boletín electrónico, *Objetivos educativos*, UAH, ESPAÑA, p. 12
- CALZADILLA, Ma. Eugenia (1999), *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la unformación y la comunicación*, en Revista Iberoamericana de Educación número 21, Fundación Santillana, Venezuela, p. 60
- CARRETERO, M. (1993), *Constructivismo y educación*, Progreso, México, p. 162
- COLL, César y SOLÉ, Isabel (1990) *Desarrollo psicológico y educación II*, Alianza editorial, España, p. 508
- COVEY, R. Stephen (1999), *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Paidos, Argentina, p.205
- COVEY, Sean (2003), *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos la mejor guía practica para el éxito juvenil*, Grijalbo, México, p. 268
- DE BARTOLOMEIS, Francesco (1983), *La psicología del adolescente y la educación*, Enciclopedia Psicología de la educación (3), Editorial del Valle de México, México, p. 334.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos*, Paidos, Barcelona. p. 576

ECHEVERRÍA, B. (1983), *La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades españolas (1980-1983)*, Revista de Investigación Educativa, I (2), p.144-204

EGGEN, Paul y KAUCHAK Donald (1999), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Fondo de cultura económica, Brasil, p. 338

FERREIRO, Gravié Ramón y CALDERÓN (2005), Espino Margarita, *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México; Trillas, p. 125

FLÓREZ, O. Rafael, (1999), *Evaluación pedagógica y cognición*, Mc Graw Hill, Colombia, p. 226

GARCÍA, Huidobro, C. (1999), *A estudiar se Aprende*, Alfaomega, México, p.160

GILAR, Corbi, Raquel (2003); *Tesis doctoral: Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*, Universidad de Alicante, España, p. 577

GINSBURG, H., y OPPER, S., (1988), *Teoría de la evolución intelectual de Piaget*, Prentice Hall, Estados Unidos, p. 264

GONZÁLEZ, C. Olga y FLORES, F. Manuel, (2005), *El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso*, Editorial Trillas, México, p. 180

GUERRA, Héctor y McCLUSKEY, Dermot (1978), *Como estudiar hoy editorial*, Trillas, España, p. 144.

HERNÁNDEZ, G. Jesús (2008), *Talento y creatividad; estrategias prácticas para el desarrollo de habilidades intelectuales*, CENZONTLE, México, p. 139

HOFFBECK, G. y Walter, J. (1992), *Biblioteca Deusto de desarrollo personal: Cómo tomar apuntes*, Deusto, España, p. 133.

HORROCKS,-John E. (1984); *Psicología de la Adolescencia*, Trillas, México, p. 275

JONHSON, y JONHSON (1992): *Aprendizaje cooperativo*, Collage Faculty Washington, Estados Unidos, (traducción/fotocopiado)

LABOUVIE-Vief, G., (1985), *Manual de la psicología del envejecimiento*, Van Nostrand Reinhold Co, Estados Unidos, p. 931

LASTERRA, Juan (1997), *Estrategias para estudiar*, Longman de México, México, p. 127.

- LONGORIA, R. Ramón, CANTÚ, H. Irma L. y RUIZ, S. José D. (2000), *Pensamiento creativo*, CECSA, México, p. 352.
- MANGRULKAR, Leena, WHITMAN, Cheril V. y POSNER, Marc, (2001), *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Estados Unidos, ASDI, p. 65
- MEECE, Judith (1997); *Desarrollo del niño y del adolescente*; Mc Graw Hill, México, p. 394
- MICHEL, Guillermo (1996), *Aprende a Aprender: guía de autoeducación*, Trillas, México, p.140
- MONTOYA, P., Luz M. (2004), *Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones*, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, México, p. 80
- MUSSE, CONGER, KAGAN (1987), *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, p. 878
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roco, España, p. 228
- ONTORIA, P. Antonio (1995), *Mapas conceptuales, una técnica para aprender*, Marcea, España, p 208
- PAPALIA, Diane E. y OLDS, Sally Wendkos, 1997, *Desarrollo humano*, Mc Graw Hill, Colombia, p. 745
- PIMIENIA, Prieto Julio H. (2005), *Constructivismo, estrategias para aprender a aprender*. Pearson Prentice Hal, México, p. 134
- POWELL, Marvin, 1981, *La psicología de la adolescencia*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 614
- QUIJHUA, G., Julio C. (2009) *Entre alumnos y estudiantes*, Los Andes, Argentina, p. 108
- SAMBRANO, Jazmín (2002), *El placer de aprender a aprender, superaprendizaje para todos*, Alfaomega, México, p. 127
- SCHAIK, K. W., (1977-1978), *Hacia una etapa de desarrollo cognitivo del adulto*, Diario de desarrollo humano y el envejecimiento, Prentice Hall, Estados Unidos, p. 138

STEMBERG, R.J., (1985), *Más allá del coeficiente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*, Cambridge University Press, Estados Unidos, p. 258

TUDGE (1994); *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*, Universidad de Cambridge, Estados Unidos, (traducción/fotocopiado)

VAZQUEZ, JONHSON Y JONHSON (1993) *Jornada de psicología social*, (fotocopiado) pp. 769-783

VIGOTSKY, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo, España, p.226

WALBERG Herbert J. y PAIK Susan J. (2005), *Prácticas eficaces*, Serie practicas educativas (3), AIE, México, p. 35.

WILSON, John (1995), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Paidós. España, p. 144

ZUBIZARRETA, Armando (1982), *La aventura del trabajo intelectual, cómo estudiar y cómo investigar*, PROGRESO, México, p. 179.

ANEXOS

12.- ¿Haces uso de técnicas de estudio?

SI NO EN OCASIONES

13.- ¿Cuál crees que sea la principal causa de reprobación de los estudiantes?

DESINTERES FALTA DE HÁBITOS DE ESTUDIO INCOMPREENCIÓN DE CONTENIDOS
POCA PRÁCTICA NO EXTERNAN DUDAS A TIEMPO PROFESORES FUERA DE CONTEXTO

14.- ¿Qué razón predominó para que eligieras la carrera que actualmente te encuentras estudiando?

VOCACIÓN OBLIGACIÓN IMITACIÓN

15.- ¿Cuál es tu interés actual hacia la carrera que elegiste?

ALTO INDIFERENTE BAJO

16.- ¿Cuál fue el motivo principal que tuviste para elegir al ITESZ como institución para continuar tus estudios?

COSTO UBICACIÓN OFERTA EDUCATIVA

III.- Situación interpersonal

17.- Consideras que tu trabajo en equipo es:

INDIFERENTE BUENO MALO REGULAR EXCELENTE

18.- ¿Qué es lo que te interesa más actualmente?

RELACIONES SOCIALES NOVIAZGO ESTUDIO TRABAJO

19.- Las tres problemáticas que hayas observado que se presenten en ti o en tus compañeros mas frecuentemente son:

ADICCIONES BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO TRASTORNOS ALIMENTICIOS
REPROBACIÓN SITUACIÓN ECONÓMICA RELACIONES PERSONALES
CUESTIONES EMOCIONALES INCUMPLIMIENTO DE TAREAS/TRABAJO VIOLENCIA

20.- Te gusta **DEMASIADO**:

FUMAR JUGAR VG COMER BEBER (TEQUILA, CERVEZA, ETC.)
ESTAR FRENTE A LA COMPUTADORA VER TV ESCUCHAR MÚSICA CON AUDIFONOS

21.- Durante tu tiempo libre realizas actividades:

SOCIALES DEPORTIVAS DE APRENDIZAJE

22.- Edad: ____ 23.- Sexo: ____

ANEXO 2



CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS



Objetivo: Este cuestionario pretende detectar las dificultades y/o problemáticas, existentes en los alumnos del ITESZ, observadas por los profesores y demás plantilla de personal del mismo.

Instrucciones: Subraye o escriba la opción que considere responde adecuadamente de acuerdo a su experiencia, a cada una de las cuestiones siguientes. Trate de responder lo más sincero posible, recuerde que la información aquí brindada es anónima y confidencial, y será usada con fines de intervención educativa.

1.-Cargo: _____ 2.-Grado académico: _____

3.- Antigüedad: _____ 4.- Actividades: __Docentes __No docentes __Ambas

5.- ¿Cuál considera usted que es el motivo principal de los alumnos para elegir al ITESZ como institución para continuar sus estudios?

COSTO

UBICACIÓN

OFERTA EDUCATIVA

6.- ¿Qué razón cree que predomina entre los alumnos para elegir la carrera que actualmente se encuentran estudiando?

VOCACIÓN

OBLIGACIÓN

IMITACIÓN

7.- ¿En qué situación general considera que se encuentra el nivel académico de los alumnos?

OPTIMO

DEFICIENTE

REGULAR

8.- Considera que los grupos son: NUMEROSOS REDUCIDOS APTOS

9.- De acuerdo a su observación, ¿cree que los alumnos hagan uso de técnicas de estudio?

SI

NO

EN OCASIONES

10.- El índice de reprobación de los alumnos, en general, es:

ALTO

CONSIDERABLE

REGULAR

BAJO

11.- Los jóvenes actualmente se interesan en el estudio:

POCO

MUCHO

REGULAR

12.-La principal causa de reprobación de los alumnos es:

DESINTERES FALTA DE HÁBITOS DE ESTUDIO DIFICULTAD PARA LA COMPRENSIÓN
POCA PRÁCTICA NO EXTERNAN DUDAS A TIEMPO PROFESORES FUERA DE AREA

13.- ¿Cuál considera que es realmente el principal interés de los alumnos?

RELACIONES SOCIALES NOVIAZGO ESTUDIO TRABAJO

14.- ¿Cree que los alumnos planean sus actividades escolares?

NO TAL VEZ SI

15.- Los alumnos se acercan a usted para conversar:

SIEMPRE CASI SIEMPRE A VECES CASI NUNCA NUNCA

16.- Las tres problemáticas que son más recurrentes en los alumnos son:

ADICCIONES BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO TRASTORNOS ALIMENTICIOS
REPROBACIÓN SITUACIÓN ECONÓMICA RELACIONES PERSONALES
CUESTIONES EMOCIONALES INCUMPLIMIENTO DE TRABAJOS VIOLENCIA

17.- ¿A qué tipo de relación con los alumnos favorece su actitud hacia ellos?

CONFIANZA ESTRICTAMENTE EDUCATIVA AMISTAD DISTANCIA EMOCIONAL

18.- Ante la presencia de alguna problemática en los alumnos usted:

PLATICA CON ELLOS CANALIZA AL PSICOPEDAGÓGICO SE MANTIENE AL MARGEN

ANEXO 3



CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA ALUMNOS DEL ITESZ

Objetivo: Este cuestionario pretende detectar las dificultades y/o problemáticas existentes en el ITESZ que influyan en el rendimiento de sus alumnos.

Instrucciones: Subraya o escribe la opción que consideres responde adecuadamente, de acuerdo a tu experiencia, a cada una de las cuestiones siguientes. Trata de responder lo más sincero posible, recuerda que la información aquí brindada es anónima y confidencial, y será usada con fines de intervención educativa.

1.-Carrera: _____ 2.-Semestre: _____

I.- Situación socioeconómica

3.- Lugar de residencia: _____

4.- Lugar de residencia temporal (renta): _____

5.- Provienes de un plantel de bachillerato: PÚBLICO PRIVADO

6.- ¿Trabajas? SI NO TEMPORALMENTE

7.- ¿Cuentas con alguna beca? SI NO

8.- ¿Alguna persona depende de ti económicamente? SI NO

Razón: _____

9.- ¿Cómo consideras tu situación económica actual?

MALA BUENA REGULAR

10.- ¿De qué índole es el medio de transporte que utilizas para llegar al plantel?

PUBLICO PARTICULAR

11.- Completa la siguiente tabla.

	VIVO	FINADO	OCUPACIÓN
PADRE			
MADRE			
TUTOR/HERMANO			

II.- Situación educativa

12.- ¿En qué situación consideras que se encuentra tu nivel académico?

OPTIMO DEFICIENTE REGULAR

13.- Durante tu estancia en el ITESZ, ¿has reprobado alguna materia?

SI NO ¿CUANTAS? _____

14.- En el lugar donde habitas, ¿cuentas con algún espacio designado especialmente a tus momentos de estudio?

NO SI

15.- ¿Hacer uso de técnicas de estudio?

SI NO EN OCASIONES

16.- ¿Cuál crees que sea la principal causa de reprobación de los estudiantes?

DESINTERES FALTA DE HÁBITOS DE ESTUDIO INCOMPREENCIÓN DE CONTENIDOS
POCA PRÁCTICA NO EXTERNAN DUDAS A TIEMPO PROFESORES FUERA DE AREA

17.- ¿Qué razón predominó para que eligieras la carrera que actualmente te encuentras estudiando?

VOCACIÓN OBLIGACIÓN IMITACIÓN

18.- ¿Cuál es tu interés actual hacia la carrera que elegiste?

ALTO INDIFERENTE BAJO

19.- ¿Cuál fue el motivo principal que tuviste para elegir al ITESZ como institución para continuar tus estudios?

COSTO UBICACIÓN OFERTA EDUCATIVA

20.- ¿Planeas tus actividades escolares?

NO OCASIONALMENTE SI

III.- Situación interpersonal

21.- Consideras que la relación que mantienes con tus profesores hasta el momento ha sido:

INDIFERENTE BUENA MALA REGULAR

21.- La relación has mantenido con tus compañeros es:

INDIFERENTE BUENA MALA REGULAR

22.- La relación que entablas con el personal administrativo y de servicios de la institución es:

INDIFERENTE BUENA MALA REGULAR

23.- ¿Cómo crees que sea tu personalidad?

INTROVERTIDA

SOCIAL

EXTROVERTIDA

24.- ¿Has sentido contar con el apoyo de los profesores?

SI

NO

25.- Cuentas con apoyo por parte de tu familia en los ámbitos:

EXCOLAR

PERSONAL

ECONÓMICO

26.- Consideras que la comunicación con tu familia es:

BUENA

MALA

REGULAR

27.- ¿Qué es lo que te interesa más actualmente?

RELACIONES SOCIALES

NOVIAZGO

ESTUDIO

TRABAJO

28.- Las tres problemáticas que hayas observado que se presenten en ti o en tus compañeros mas frecuentemente son:

ADICCIONES

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

TRASTORNOS ALIMENTICIOS

REPROBACIÓN

SITUACIÓN ECONÓMICA

RELACIONES PERSONALES

CUESTIONES EMOCIONALES

INCUMPLIMIENTO DE TAREAS/TRABAJO

VIOLENCIA

29.- Te gusta **DEMASIADO**:

FUMAR

JUGAR VG

COMER

BEBER (TEQUILA, CERVEZA, ETC.)

ESTAR FRENTE A LA COMPUTADORA

VER TV

ESCUCHAR MÚSICA CON AUDIFONOS

31.- Durante tu tiempo libre realizas actividades:

SOCIALES

DEPORTIVAS

DE APRENDIZAJE

ANEXO 4



ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO¹⁶

Objetivo: Este cuestionario pretende conocer el nivel de asimilación de los hábitos de estudio, con lo cual saber cómo estudias para posteriormente ayudarte a afianzar y mejorar tus fortalezas, así como corregir tus métodos y hábitos de estudio.

Instrucciones: Dicha escala está conformada por 12 ítems, para ser contestado era necesario que se rodeara con un círculo el “sí” o “no” que mejor indique lo que haces. El signo de interrogación “?” equivale a “algunas veces”, “no siempre”, indicando que se use esta última opción lo menos que se pueda.

Trata de responder lo más sincero posible, recuerda que la información aquí brindada es anónima y confidencial, y será usada con fines de intervención educativa.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

EL LUGAR

Tienes un lugar fijo para estudiar	SI	?	NO
Estudias en una habitación alejada de ruidos	SI	?	NO
Hay suficiente espacio en tu mesa de estudio	SI	?	NO
La mesa está sin objetos que puedan distraerte	SI	?	NO
Tienes luz suficiente para estudiar	SI	?	NO
Tienes a la mano todo lo que necesitas para estudiar	SI	?	NO

EL TIEMPO DE TAREAS, TRABAJO Y ESTUDIO EN CASA

Cuentas con un horario fijo para trabajo, estudios	SI	?	NO
Estás programado el tiempo que dedicas al estudio	SI	?	NO
Distribuyes el tiempo entre las asignaturas que estudias	SI	?	NO
Estudias como mínimo cinco días a la semana	SI	?	NO
Incluyes periodos de descanso	SI	?	NO

LA ATENCIÓN EN CLASE

Miras al profesor cuando explica	SI	?	NO
Tomas nota de las clases y de las tareas que realizarás	SI	?	NO
Estás atento durante las explicaciones	SI	?	NO
Preguntas cuando no entiendes	SI	?	NO
Realizas los ejercicios y dinámicas señalados	SI	?	NO

LOS APUNTES

Tomas notas en clases	SI	?	NO
Tienes cuadernos para cada materia	SI	?	NO
Anotas las lecciones, los dictados, las tareas	SI	?	NO
Revisas, completas y ordenas los apuntes	SI	?	NO
Subrayas las ideas importantes	SI	?	NO

¹⁶ ENCUESTA DE HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO propuesta de Bruner en 1990 (citado por ALONSO, 2006)

EL ESTUDIO

Lees detenidamente la lección antes de estudiarla	SI	?	NO
Tienes facilidad para encontrar las ideas básicas de lo leído	SI	?	NO
Subrayas las ideas y los datos importantes	SI	?	NO
Consultas el diccionario sobre el significado de las palabras	SI	?	NO
Señalas lo que no entiendes	SI	?	NO
Escribes los datos importantes y los difíciles	SI	?	NO
Estudias activamente formulando y respondiendo preguntas	SI	?	NO
Resumes mentalmente cuando estudias	SI	?	NO
Tienes un método para estudiar	SI	?	NO
Repasar la lección después de aprenderla	SI	?	NO
Relacionas lo aprendido en una materia con otra	SI	?	NO
Pides ayuda cuando tienes dificultades en los estudios	SI	?	NO
Completas los apuntes que tomas con los libros	SI	?	NO
Llevas al día las materias y ejercicios	SI	?	NO
Empiezas rápidamente a estudiar	SI	?	NO
Terminas de estudiar lo que te propones	SI	?	NO
Estudias intensamente	SI	?	NO
Consultas los mapas para ubicar datos	SI	?	NO
Para resolver un problema tomas en cuenta los datos que conoces	SI	?	NO

LOS ESQUEMAS, RESÚMENES Y CUADROS SINÓPTICOS

Haces un esquema de cada lección	SI	?	NO
En estos esquemas incluyes lo del libro y los apuntes	SI	?	NO
Empleas pocas palabras para los esquemas	SI	?	NO
Organizas con esquemas o guiones una lección difícil	SI	?	NO
Tus esquemas destacan las ideas principales	SI	?	NO

LOS EJERCICIOS

Comprendes bien lo que tienes que hacer al comenzar a trabajar	SI	?	NO
Consultas otros libros o enciclopedias	SI	?	NO
Antes de redactar un trabajo elaboras un guión o esquema	SI	?	NO
Redactas tus ejercicios de manera clara	SI	?	NO
Revisas la ortografía, redacción y limpieza de tus trabajos	SI	?	NO

ANEXO 5



ESCALA ESTIMATIVA DE ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN

Objetivo: Este cuestionario pretende conocer el nivel de asimilación de los hábitos de estudio, con lo cual saber cómo estudias para posteriormente ayudarte a afianzar y mejorar tus fortalezas, así como corregir tus métodos y hábitos de estudio.

Instrucciones: Dicha escala está conformada por 12 ítems, para ser contestado era necesario que se rodeara con un círculo el “si” o “no” que mejor indique lo que haces. El signo de interrogación “?” equivale a “algunas veces, “no siempre”, indicando que se use esta última opción lo menos que se pueda.

Trata de responder lo más sincero posible, recuerda que la información aquí brindada es anónima y confidencial, y será usada con fines de intervención educativa.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO Y PLANEACIÓN

Tu día te alcanza para realizar todas tus actividades	SI	?	NO
Comes diariamente en una hora en específico	SI	?	NO
Has olvidado realizar alguna actividad	SI	?	NO
Regularmente tienes prisa	SI	?	NO
Cumples con tus tareas escolares a tiempo	SI	?	NO
Tienes muchas cosas que hacer	SI	?	NO
Cuentas con una agenda personal	SI	?	NO
Te comprometes con actividades aunque ya tengas otras planeadas	SI	?	NO
Organizas tus actividades por prioridad	SI	?	NO
Organizas tus actividades por tiempo de entrega	SI	?	NO
Al iniciar alguna actividad te estableces objetivos y/o metas	SI	?	NO
Tienes interés en mejorar la planeación de tus actividades	SI	?	NO

ANEXO 6



ESCALA GLOBAL DE EVALUACIÓN

Estimado Estudiante:

El presente instrumento tiene la finalidad de evaluar el desempeño del curso taller durante este periodo. Para poder retroalimentar y mejorar se te solicita responder de manera objetiva, sincera, respetuosa y considerar tu participación efectiva en las sesiones de trabajo y en las actividades sugeridas por los talleristas. El manejo de información es totalmente confidencial.

El cuestionario está constituido por un conjunto de afirmaciones con diversas opciones de respuesta, de las que debes escoger la que mejor describa tu experiencia personal referente a estudiar y aprender. Las respuestas que consideres dar no son buenas o malas, simplemente reflejan en cierta medida esa experiencia. Lee con mucha atención cada afirmación y elige la opción que represente de mejor manera tu aprendizaje. Para marcar tu respuesta tienes una escala del 1-10 marca con una "X" la respuesta que tu consideres la adecuada.

ITEMS	Nunca Siempre									
1.- Los materiales utilizados durante las sesiones fueron los correctos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Me considero capaz de solicitar apoyo cuando no sé cómo realizar algunas actividades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Acostumbro planificar el tiempo que le voy a dedicar al estudio y lo llevo a cabo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Las actividades que se llevaron a cabo para mejorar mis habilidades de pensamiento fueron las adecuadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Antes de comenzar a estudiar hago una lectura rápida de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Los facilitadores fueron accesibles y comprensivos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Soy capaz de apoyar a mis compañeros en la comprensión de algún contenido sin necesidad de buscar mi propio beneficio.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Busco que exista un equilibrio en los tiempos destinados para actividades recreativas, de estudio y de descanso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- El taller me ayudo a mejorar mis habilidades de pensamiento.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Establezco el tiempo para el estudio y el tiempo que voy a dedicarle a otras actividades mediante horarios.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11.- Las sesiones fueron dinámicas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.- Me siento preparado para recibir la retroalimentación necesaria para mejorar mi trabajo en equipo, aunque las opiniones no sean de mi entero agrado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.- Acostumbro tener un horario fijo para estudiar o hacer actividades académicas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.- El ejercicio de las habilidades me ayudo en mi rendimiento académico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.-Elabora esquemas de lo que estudio para comprenderlo mejor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.- Los contenido se pudieron comprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.- Me gusta que me tomen en cuenta y también tomar la opinión de los otros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.- Cuando leo un texto puedo reconocer las ideas principales y las ideas secundarias.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.- Mejore habilidades tales como: Observar, interpretar, analizar, asociar, comparar, sintetizar desde la puesta en marcha del taller.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.- Me aplico un auto-examen de lo estudiado para ver si lo comprendo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.- Se creó un ambiente de trabajo agradable.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

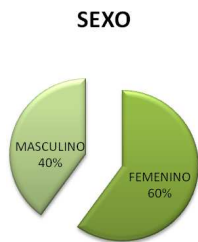
22.- Después de realizar una lectura acostumbro hacer esquemas, resúmenes, mapas conceptuales de la misma.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.- En el taller he adquirido conocimientos y los he puesto en práctica, esto ha hecho que mis calificaciones mejoren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.- Finalizo mis sesiones de estudio con un repaso general de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25.-Se propicio el respeto a las capacidades de cada uno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26.- Cada día que trabajo en equipo trato de observar a mis compañeros y rescatar todo lo bueno que tienen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27.- Sé que las estrategias de aprendizaje son técnicas que pueden ser apropiadas para estudiar y aprender mejor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28.- Hago frecuentemente preguntas para clarificar los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29.- Se comprendieron las estrategias de aprendizaje que se presentaron.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30.- Reconozco mis propias debilidades y fortalezas, así como busco y encuentro las de mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31.- En mis tareas escolares aplico estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32.- Redacto preguntas para organizar la lectura de mis materiales.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33.-La actitud de los facilitadores fue flexible y de respeto hacia el grupo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34.-He notado que soy mas tolerante con la actitud de mis compañeros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35.-Las estrategias de aprendizaje me ha ayudado a interiorizar con mayor facilidad los contenidos académicos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36.- Busco comprender el sentido de la lectura.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37.- Las sesiones eran preparadas con anticipación por parte de los facilitadores.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38.- Cuando un compañero se atrasa en el trabajo trato de ayudarlo a al menos motivarlo a seguir adelante.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39.- El taller cumplió con mis expectativas en lo referente a estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40.- Defino e identifico claramente el objetivo de la lectura al abordar un texto.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41.- Se aplicar lo aprendido en el taller en mi vida diaria.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42.- Me siento necesario para mi equipo, pero confió en sus capacidades cuando no estoy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43.- Sé cómo utilizar las estrategias de aprendizaje que estudie en cada una de las sesiones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

44.-Finalizo mis sesiones de estudio con un repaso general de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45.- He aplicado algunos HÁBITOS para mejorar y estar mejor conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46.- El aplicar estrategias de aprendizaje me ha ayudado a mejorar mi nivel académico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47.-Durante mis clases o ratos de estudio he utilizado algunas estrategias de aprendizaje para mejorar mis conceptos y calificaciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48.-Los contenidos de las materias me han quedado más claros al utilizar algunas estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49.-Sé cómo manejar las situaciones difíciles que se me presentan.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50.- Se reconocer el esfuerzo de mis compañeros y el mío cuando se trabaja cooperativamente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51.- Considero que el trabajo en equipo sirve para juntar habilidades.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO 7. GRÁFICAS

GRÁFICA 1.



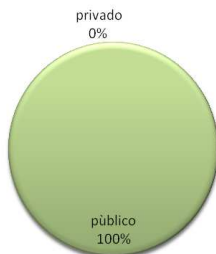
GRÁFICA 2

EDADES PROMEDIO



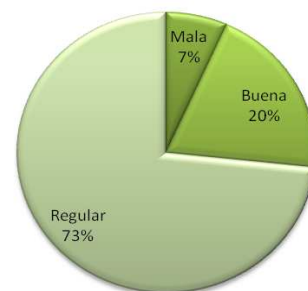
GRÁFICA 3.

BACHILLERATO DE PROCEDENCIA



GRÁFICA 4

SITUACIÓN ECONÓMICA



GRÁFICA 5.

ALUMNOS QUE TRABAJAN



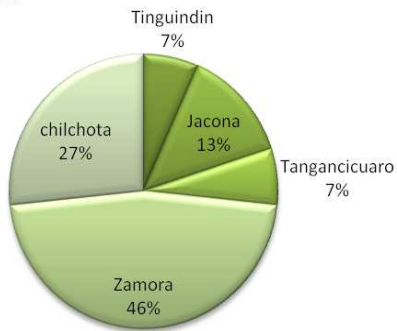
GRÁFICA 6

ALUMNOS BECARIOS



GRÁFICA 7.

PROCEDENCIA



GRÁFICA 8

NIVEL ACADÈMICO



GRÁFICA 9.

REPROBACIÒN DE MATERIAS



GRÁFICA 10

USO DE TÈCNICAS DE ESTUDIO



GRÁFICA 11.

CAUSAS DE REPROBACIÓN



GRÁFICA 12.

PROBLEMÀTICAS DEL GRUPO



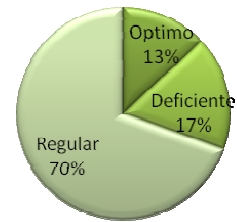
GRÁFICA 13.

RAZON QUE PREDOMINA AL ELEGIR LA CARRERA



GRÁFICA 14

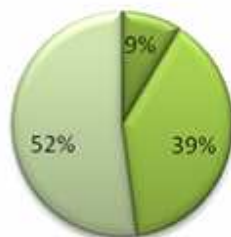
NIVEL ACADEMICO DE LOS ALUMNOS



GRÁFICA 15.

FRECUENCIA DE USO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO

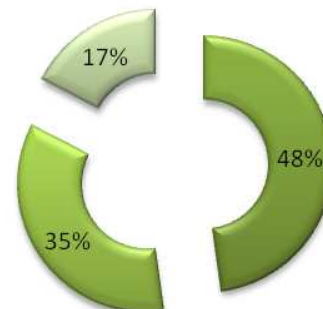
■ Si ■ No ■ En-Ocasiones



GRÁFICA 16

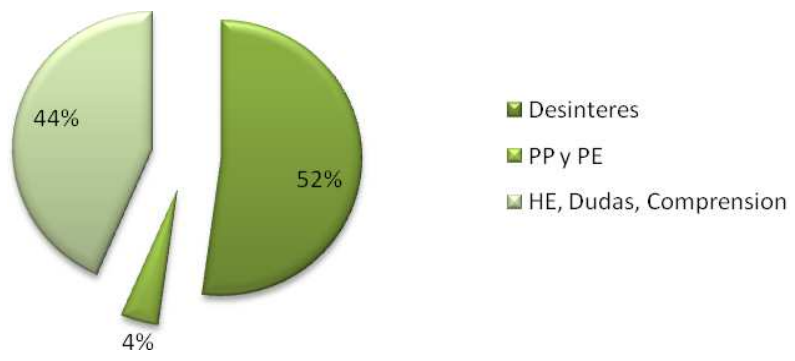
ÍNDICE DE REPROBACIÓN

■ Alto/Considerable ■ Regular ■ Bajo



GRÁFICA 17.

CAUSAS DE REPROBACIÓN



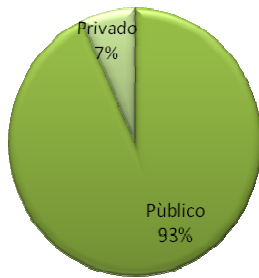
GRÁFICA 18.

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES



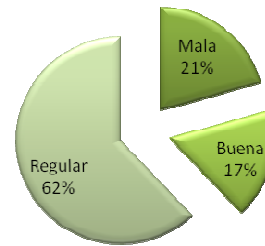
GRÁFICA 19..

PROVIENES DE UN BACHILLERATO



GRÁFICA 20.

SITUACION ECONOMICA



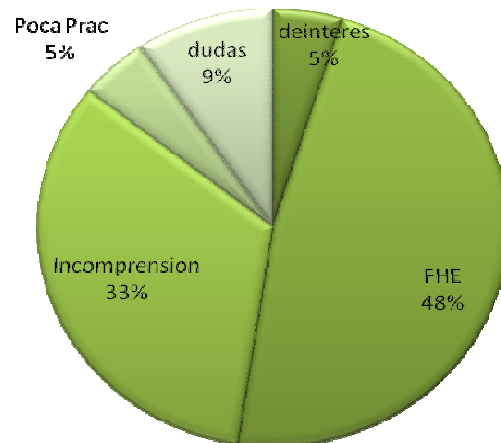
GRÁFICA 21.

¿HAS REPROBADO ALGUNA MATERIA?



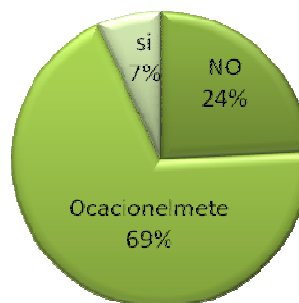
GRÁFICA 22

CAUSAS DE REPROBACION



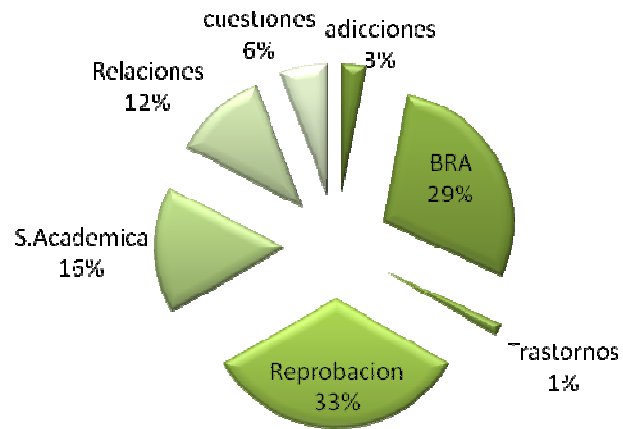
GRÁFICA 23

PLANEACION DE ACTIVIDADES



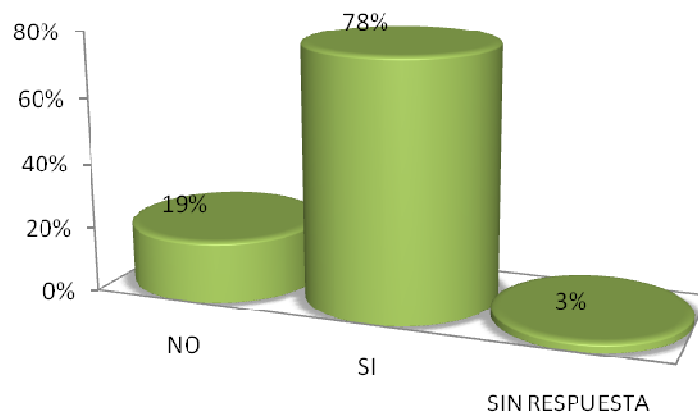
GRÁFICA 24

PROBLEMATICAS OBSERVADAS



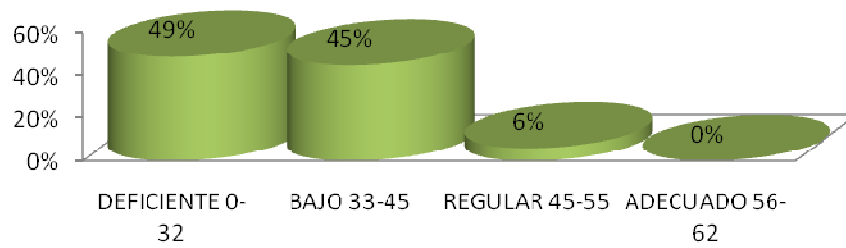
GRÁFICA 25

REPROBACION DE MATERIAS LI



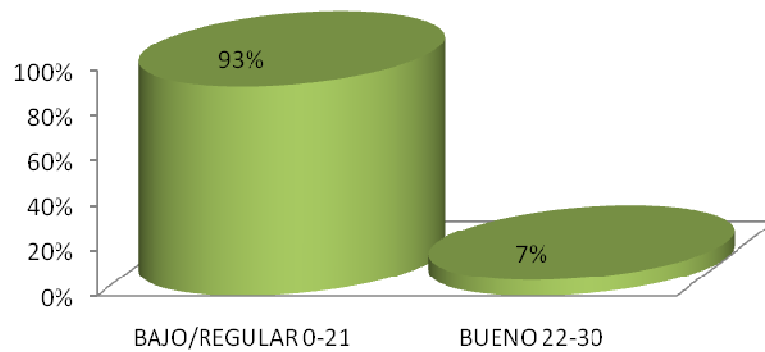
GRÁFICA 26

PUNTUACION GENERAL



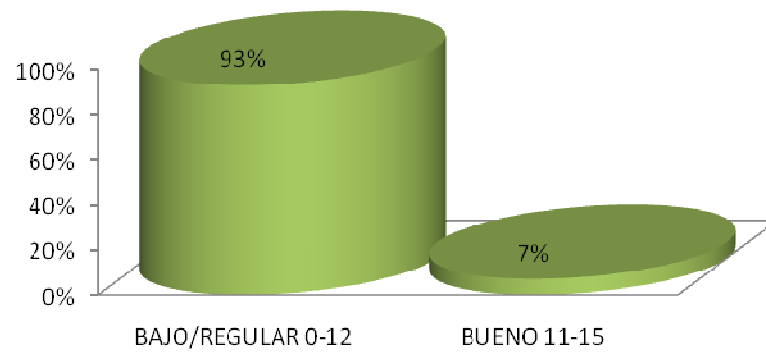
GRÁFICA 27

PUNTUACION TECNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



GRÁFICA 28

PUNTUACION ADMINISTRACION DE TIEMPO Y PLANEACION



GRÁFICA 29

PUNTUACION ATENCION Y ACTIVIDAD EN CLASE

