



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN
ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE PEDAGOGÍA
DE LA UPN- AJUSCO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

NORMA AMÉRICA SALGADO LÓPEZ

ASESORA:

DRA. ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCIA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2019

Agradecimientos

A Dios

Por brindarme Salud para concluir
este proceso académico
y darme otra oportunidad de vivir la vida.

A mi Mamá, José, Lilia, Moisés, Manuel e Israel

Madre orgullosa de ti.
Agradezco la hermosa familia que
hemos formado, los momentos vividos,
su amor y paciencia.
¡Los quiero!!

A Raúl Romero, Lourdes Eugenio y Gabriela Reyes,

Por su comprensión, motivación y apoyo.
Aprendí de ustedes, e hicieron
posible este episodio.

A Gerardo López

Quien me demostró que no existen límites.
Agradecida por estar conmigo en
la experiencia más difícil
que Dios me dio.

A mi Bisabuela (Mamá Tina) ✠

Quien con sus enseñanzas, sabiduría y
cariño, guío mi camino para ser mejor cada día.

A Madrina y Tío Quincho

Por formarme valores, disciplina y responsabilidad.

A Tía Nana y Tío Nato ✠

Su bondad y compañía cuando más lo necesite.

A mis Amigos

Quienes han estado a mi lado para
escucharme, apoyarme y consentirme,
más allá de una amistad representan
la familia que siempre quise.

A Juan Carlos Díaz

Por ser parte de mi vida,
contener mis emociones,
y estar presente en cada
uno de mis proyectos
para lograr mis metas.

Gracias

En especial a mi Asesora

Quien nunca dejo de creer en mí, por todas las lecciones aprendidas

Admiración y Cariño

Dra. R. Virginia Aguilar

Contenido

Introducción.....	3
CAPÍTULO I.....	8
El Contexto de la Lic. En Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco	8
1.1. Contexto	8
1.1.1 Origen de la Universidad Pedagógica Nacional.....	8
1.1.2 Disposiciones Generales del Decreto	11
1.1.3 Licenciaturas que imparte la UPN.....	15
1.1.4 Servicios que Ofrece la UPN	16
1.2.- Licenciatura en Pedagogía	18
1.2.1. Estructura del Plan de Estudios.....	21
CAPÍTULO II.....	26
Estrategias de Aprendizaje	26
2.1 Aspectos Generales del Aprendizaje	26
2.2 Estrategias de Aprendizaje	35
2.3 Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.....	41
CAPÍTULO III.....	46
Estrategias Metacognitivas	46
3.1 Antecedentes	46
3.2 Metacognición	49
3.3 Estrategias Metacognitivas	53
3.4 Elementos Metacognitivos	56
3.5 Momentos en la Intervención Metacognitiva	59
CAPÍTULO IV	66
Aplicación y Análisis de Resultados.....	66
4.1 Cuestionario Estrategias Metacognitivas	66
4.2. Planeación (Antes)	68
4.3 Realización (Después)	77
4.4 Evaluación (Después)	85
Reflexiones Finales	97
Referencias	100
Anexos	104

Anexo 1

Organigrama de Organización de la Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 2

Mapa Curricular

Anexo 3

Tabla Comparativa Estrategias de Aprendizaje

Anexo 4

Instrumento "Cuestionario"

Anexo 5

Cuadro Comparativo

Anexo 6

Resultados del Instrumento

1.- Planeación (Antes)

Anexo 7

2.- Realización (Durante)

Anexo 8

3.- Evaluación (Después)

Introducción

Tradicionalmente se promovía que la escuela debía asegurarse del dominio de herramientas mediante una serie de fórmulas aprendidas, donde los alumnos aplicarían lo asimilado en situaciones creadas por la práctica docente a través de procedimientos trazados, cuestión que frecuentemente originaba que los contenidos carecieran de un aprendizaje significativo al desconocer cómo emplearlos en la vida cotidiana, colocando el papel del estudiante en un receptor pasivo para aprender lo enseñado y activo para reproducir lo inducido a través de escenarios previamente establecidos.

Con las transformaciones que se han presentado en la sociedad del conocimiento y de la información, la educación es una tarea que plantea constantemente nuevas interrogantes a todas las personas vinculadas en este ámbito, quienes en los últimos años se han enfocado en que cada uno de los alumnos adquieran elementos que trasciendan del salón de clases para que pueda salir exitosos en cualquier contexto en que se desenvuelvan al enfrentarse a los tipos de problemas que se le presentan en la sociedad actual.

Por ello, se apunta a que la práctica educativa vigente cultive individuos preparados para analizar y evaluar sus propias decisiones, que puedan describir sus aciertos, sus obstáculos, las limitaciones y las deficiencias académicas que vive día con día, así como proponer la manera en que puede modificar e incorporar nuevos elementos que lo coloquen en posibilidad de desarrollar un papel autónomo en su quehacer como estudiante.

Bajo esa perspectiva los alumnos son considerados los principales protagonistas de la educación, quienes a través de herramientas adecuadas pueden construir significados acordes a su realidad ya que cuenta con las habilidades para planear, diseñar y evaluar su actuar y en consecuencia no acumular información sino destrezas frente al aprendizaje que pueden servirle hoy, mañana y siempre.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que dentro del ámbito escolar incluyen un sin número de habilidades que permiten a los alumnos revalorar su formación académica, dando oportunidad de estar alerta de los objetivos trazados en la tarea así como informar el nivel de progresión al conocer cuánto le hace falta para su realización o solución, con posibilidades de reestructurar las actividades puestas en marcha con la finalidad de cumplir con los propósitos que así se haya dispuesto.

Los trabajos desarrollados sobre metacognición en el aprendizaje sugieren que el estudiante debe realizar asimismo un examen activo respecto cómo “aprende a aprender” para que a través del autoconocimiento y organización adquiera herramientas al enfrentarse al aprendizaje, entre ellas ubicamos la utilidad de cuestionarse que:

“Tengo más dificultad para aprender A que B; que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo” (Nisbet, 1986: 54).

Bajo esta perspectiva entendemos que no existe una sola forma de aprender, es el propio estudiante quien conoce qué es lo que sabe y de cómo lo usa, al ubicar cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, tiene oportunidad de perfeccionar o replantear su forma de trabajar. Al integrar estrategias metacognitivas analiza los elementos necesarios de cómo adquiere los conocimientos, actividad que se desarrolla con la edad y la experiencia.

Una tarea que no se considera fácil, se requiere de habilidades y conocimientos propios del estudiante en busca de la mejor manera de solucionar las dificultades que se le presentan, asimismo de ubicar una serie de estrategias en que puede apoyarse en la adquisición de conocimiento al no encasillarse en las actividades y procedimientos en solo una de ellas.

Por lo anterior, partimos de la premisa de que a lo largo del trayecto de la formación cada alumno adquiere una serie de maneras específicas para aprender que implica que vaya manejando diferente tipo de contenido, habilidades y destrezas, mismas que modifica, perfecciona o amplía según las exigencias de cada nivel, tomando decisiones sobre sus potencialidades, logros, errores y carencias sobre sí mismo.

Por tanto al hablar de estrategias metacognitivas se relaciona de forma inmediata con las razones, las intenciones y motivos que guían el aprendizaje, que junto con actividades de planificación, realización y evaluación de la tarea se conforma un proceso que integra el trabajo estratégico.

En esta línea, la perspectiva de la educación formal espera los alumnos tomen un papel creativo, crítico y analítico; por lo que podría presuponerse que una vez que el alumno ingresa a su formación profesional cuenta con las habilidades y experiencias necesarias frente al aprendizaje. Sin embargo, este presupuesto no siempre se cumple pues los educadores muchas veces, se centran más en el contenido curricular más que en el procedimiento para acceder a éste, originando que el estudiante responda ante la manera que pueda aprobar la materia sin exigirse un poco más de lo que el docente pide.

Si bien en algunas escuelas esta práctica no es llevada a cabo de manera exclusiva, esta es la más generalizada, paradójicamente tiene profundas raíces de la educación tradicional del siglo XIX que convive con discursos críticos de los educadores del siglo XXI, los cuales enseñan en las instituciones sin que generalmente les origine ningún problema, ni admiración.

Podemos decir que la práctica educativa de los docentes y las exigencias de acreditación institucionalizadas aún se evalúan fundamentalmente el manejo de la información que se contempla en los diferentes planes de estudio. Dejando de lado la importancia de apoyar los procesos de adquisición del conocimiento, el aprendizaje

significativo, aun cuando existen diversas teorías educativas y en particular algunas corrientes de aprendizaje las que enfatizan en la reflexión crítica respecto a la forma de aprender.

A tono con la importancia que juega las estrategias metacognitivas, esta investigación explora cómo los estudiantes de la Lic. en Pedagogía del 6º semestre de la UPN, dan respuesta al papel de las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, cómo emplean sus recursos personales, si realizan conexión entre lo que ya saben con los nuevos aprendizajes, si sus intereses son tomados en cuenta para conocer y cuestionarse sobre la manera que es propia de aprender.

La metodología sobre la cual se aborda esta investigación es de tipo descriptiva, que requirió un trabajo documental y un trabajo de campo. Para el trabajo documental se revisaron diversos textos sobre estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1998) (Bixio, 1998) (Monereo, 2002) (Castañeda, 2004) ello permitió definir qué son y su diferencia y la relación con las estrategias metacognitivas. Por lo que la categoría de metacognición guía el desarrollo de esta investigación a través de la postura de los principales representantes que han sentado las bases sobre las aportaciones de este tema.

De esta forma el trabajo de campo consiste en la aplicación de un instrumento-cuestionario que tiene el objetivo de identificar las estrategias metacognitivas que emplean los alumnos determinando la influencia de su uso y la eficacia en su formación profesional, al describir y tipificar la realización de un trabajo académico, que fue solicitado elaborarse dentro de una Institución del Sistema de Educación Básica.

Para realizar el trabajo se eligió un grupo del sexto semestre de la carrera de Pedagogía; por considerar que estos alumnos cuentan con una experiencia mayor de cómo han aprendido a nivel universitario, no se tomó como base al octavo semestre

porque a partir del séptimo semestre se separan los alumnos por opción de campo y su trayectoria se diferencia de forma más amplia y ello, había exigido construir una estrategia de trabajo más compleja.

Con fines de presentación el trabajo se estructuró en 4 capítulos, en el primer capítulo, se expone de manera general la contextualización de la Universidad Pedagógica Nacional, abordando su origen como Institución Pública de Nivel Superior y la descripción de la Licenciatura en Pedagogía. En el segundo capítulo, se recuperan diferentes enfoques entorno al aprendizaje, así como la concepción de lo que son las estrategias de aprendizaje.

En el tercer capítulo se refiere a las estrategias metacognitivas, se describe en un primer momento qué es la metacognición, cuáles son los momentos por lo que atraviesa, así como puntualizar que sucede con el alumno a la hora de aprender con el apoyo de ellas; Se resalta la importancia los conocimientos previos como la experiencia metacognitiva frente a la tarea.

El cuarto capítulo se realiza un análisis del cuestionario empleado sobre la experiencia de los estudiantes del 6º semestre de la asignatura Orientación Educativa sus Prácticas, de la Licenciatura en Pedagogía, cómo los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, concluyeron su trabajo, recuperando las inquietudes y las alternativas a las problemáticas detectadas a partir de la reflexión académica que realizaron.

Cabe mencionar que los límites de esta investigación radican en que únicamente se presentan los resultados de un solo grupo de la Lic. en Pedagogía, por lo que considero que a futuro se podría desarrollar un trabajo con toda la población estudiantil, siendo esta investigación punto de partida porque proporciona elementos respecto algunas de las formas de aprender de los estudiantes de la UPN, mismas que puede servir de apoyo en el diseño de una propuesta de intervención con los alumnos o profesores según sea el interés de los lectores.

CAPÍTULO I

El Contexto de la Lic. En Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

1.1. Contexto

El presente capítulo tiene como finalidad contextualizar a la Lic. En Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Para ello, se ha organizado en tres apartados. El primero describe a la Universidad, misma que ocupa un lugar relevante en la formación de cuadros especializados en el campo educativo de nuestro país como Institución de Educación Superior. El segundo apartado, integra información de la Licenciatura en Pedagogía; finalmente, se mencionan los servicios que brinda la Universidad para contribuir al fortalecimiento de la vida universitaria de sus estudiantes.

1.1.1 Origen de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional nace como institución pública de educación superior, laica y gratuita orientada a responder a las necesidades del Sistema Educativo Nacional; en agosto de 2018 cumplió su cuarenta aniversario formando profesionales de la educación, generando conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos a fin entender y transformar la educación.

Para comprender su trayectoria y el por qué de su creación es importante reflexionar sobre sus antecedentes históricos, y para ello, nos remontamos a la segunda década del siglo XIX.

“El problema de la profesionalización del magisterio se remonta a la segunda década del Siglo XIX en la que, una vez consumada la independencia del país, la formación de profesores se convierte en una apremiante social. La creación de la UPN representa el penúltimo eslabón en una larga cadena de medidas adoptadas por el gobierno para elevar la calidad de la educación normal del país” (Kovacs, 1990: 126).

En nuestro país, la educación ha sido tarea prioritaria del Estado; por esta razón desde sus orígenes la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscó el desarrollo de diversas acciones en beneficio del Magisterio Nacional, así por ejemplo, en los años 30's crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual se transformaría en la década de los 60's en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) ambas con el papel fundamental en el campo de la profesionalización magisterial.

Para los años 70' se hace evidente una amplia y generalizada atención del sector educativo, las Ciencias de la Educación se encontraban en un proceso de estructuración, tanto en el área metropolitana como a lo largo del territorio nacional se demandaba una mejor capacitación, actualización y superación del magisterio nacional, la necesidad de contar con un espacio de formación no sólo se enfocaba a las necesidades de docencia, sino de la misma manera se solicitaba un espacio para el desarrollo de la investigación educativa:

“Sin normatividad, con profesionales (de diversas formaciones disciplinarias y procedentes de diferentes instituciones) que se estaban dedicando a la investigación educativa; esta situación afectaba no sólo al propio campo sino a las instituciones participantes” (Maya, 2000: 40).

Así pues, este se convertiría en uno de los principales compromisos de José López Portillo durante su administración como presidente de la República (1976-1982) estudiar la posibilidad de crear una Institución cuya función prioritaria fuera la eficiencia del Sistema Educativo Nacional.

“La descripción comienza en el último año de gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez, cuando los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación le plantean la Universidad como una demanda política al candidato de la presidencia José López Portillo” (Kovacs, 1990: 127).

Debido a la trascendencia para el futuro magisterio y de la educación del país lo que comenzaría como una solicitud de los maestros terminaría en un proceso de negociación política entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación

(SNTE) y SEP al definir el anteproyecto de creación que posibilitaría:

“Al magisterio obtener la licenciatura, la maestría, el doctorado, semejantes a los impartidos en las universidades o instituciones de educación superior” (Meneses, 1998: 97).

La existencia de proyectos radicalmente distintos por parte de la Comisión Mixta SEP- SNTE, originaria tres años de lucha al prospectar si sería una universidad para todo público, si sólo sería para mejorar la calidad del magisterio, si sería dependiente o independiente de la educación normalista, o si se extendería a todo el país.

La imposibilidad de acordar criterios refería a que ambos deseaban el control y lealtad de los maestros normalistas; por esta razón era de gran interés la decisión que tomaría el gobierno al conocer si habría de inclinarse por el proyecto que proponía las autoridades de la SEP o por la dirigencia del SNTE.

Finalmente, el 25 de agosto de 1978 el Presidente de la República terminaría con las especulaciones al expedir el decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional; en la inscripción se trataba de una Institución a gran escala y masiva, misma que se extendería a lo largo de todo el país, que de acuerdo a sus disposiciones estipulaba:

“Tres funciones clásicas de la universidad; docencia, investigación y difusión, aplicándolas al campo educativo, pero dejaba sin definir si era una universidad para maestros o una universidad para las ciencias de la educación, o si dirigiría sus estudios a la práctica docente o a formar ampliamente a los universitarios” (Meneses, 1998: 98).

El Gobierno Federal asumiría el compromiso de creación, pero desconcertaría al no satisfacer plenamente los intereses de los grupos en pugna, los espacios en los que la UPN parecía destinada a intervenir pasaría de promesa a una posibilidad debido a que se trataba de una universidad:

“No `tan rectora de la educación normal´ como lo hubiesen deseado los líderes sindicales que la demandaban inicialmente; ni `tan excelente´ como la hubieran querido los funcionarios de la Secretaría que la impulsan en un principio; ni tan cercana a los intereses de la `tradición normalista´ como la hubieran deseado los representantes de la misma en el interior de la SEP; ni tampoco `tan democrática´ como la hubiesen querido los disidentes” (Kovacs, 1990: 133).

1.1.2 Disposiciones Generales del Decreto

Según las disposiciones generales del Decreto de creación de la Universidad, algunas de ellas son:

- “Se crea a la Universidad Pedagógica Nacional como institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.
- La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar sus servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.
- Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica deberán guardar armonía entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes:
 - ❖ Docencia de tipo superior.
 - ❖ Investigación científica en materia educativa y disciplinas a fines y
 - ❖ Difusión de conocimientos relacionados con la educación y cultura en general
- Para ingresar a la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional será necesario haber concluido satisfactoriamente los estudios de Educación Normal o el Bachillerato
- Para su financiamiento la Universidad Pedagógica Nacional contará con los recursos que le asigne el Gobierno Federal en el presupuesto de la secretaria

de Educación Pública” (Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, SEP: 10).

De esta manera la UPN iniciaría sus labores en 1979 con la posibilidad de impartir cinco licenciaturas Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa y Psicología de la Educación, y el Programa de Nivelación con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica (LEB'79).

“La importancia de esta Licenciatura (LEB'79), significó el principio de la presencia de la Universidad a nivel nacional y la consolidación de la Casa de Estudios como proyecto relevante para el magisterio” (SEP, 2011: 4).

La UPN ve en la (LEB'79) una extensión de los servicios educativos bajo la modalidad del sistema abierto, buscando responder a las necesidades educativas tanto del área metropolitana como a lo largo de la República Mexicana, el esfuerzo realizado pretendía estar más cerca de los maestros y maestras, así como de las comunidades educativas; siendo básicamente los programas profesionalizantes los que la ubicarían a Nivel Nacional.

A fin de elevar la calidad del trabajo académico la UPN constantemente desarrolla acciones en beneficio del Sistema Educativo Nacional, por tal motivo considera relevante revisar su estructura, organización y normatividad a fin de crear nuevas perspectivas que amplíen o completen la superación profesional. Para ello, durante los más de 30 años trabaja sobre claros objetivos y funciones para los cuales fue creada, siendo actualmente su misión:

“Una Institución Pública de Educación Superior, con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura” (UPN, s/f).

Bajo un Objetivo General que:

“Tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país” (UPN, s/f).

La UPN atiende necesidades educativas previsibles o emergentes de la sociedad, considerando la diversidad del contexto político, económico, cultural y social del país, por tal motivo los principios generales que orientan el trabajo universitario son:

- “Orientar sus acciones a la formación de profesionales de la educación para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.
- Atender prioritariamente las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
- Favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo, con el propósito de desarrollar acciones y propuestas que permiten avanzar en su solución.
- Contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativos, con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.
- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país, y valorar las prácticas educativas locales y regionales.

- Promover la reflexión independiente, crítica y responsable, asimismo reconoce la universidad y diversidad del pensamiento” (UPN, s/f).

Para alcanzar dichas disposiciones según el documento de Reorganización de la UPN [Ver Anexo 1] se conforman órganos constitutivos que hacen posible llevar a cabo las funciones de la Universidad teniendo una estructura académica integra por:

“Rectoría, dos Secretarías una Académica y otra Administrativa, ocho Direcciones de área y un Controlador, ocho Subdirecciones de área, 50 Jefes de Departamento/ Coordinador de especialidad/ Unidades UPN” (SEP, 2011: 9).

Dentro de la Organización Académica de la UPN se destacan otros órganos internos los cuales contribuyen el ejercicio colegiado de las funciones sustantivas de la Institución (Docencia, Investigación, Difusión y Extensión), así como en el cumplimiento de sus actividades académicas, para ello los profesores de la UPN están organizados en:

- Cuerpos Académicos (CA)
- Agrupamientos de CA o Áreas Académicas
- Consejos Internos de Áreas Académicas
- Consejos de Programas Educativos
- Colegio de Profesores de Programas Educativos
- Colegio de Profesores de Áreas Académicas
- Coordinación Académica de Ajusco

“La planta académica de la UPN en todo el país genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. Por eso el lema que distingue a la Universidad Pedagógica Nacional es <<educar para transformar>>” (UPN, s/f).

Cabe resaltar que los profesores de la UPN están formados en diversas disciplinas, la mayoría de ellos destinan tiempo completo a la Institución, lo que

permite integración de la docencia con la investigación a fin de garantizar una enseñanza actualizada y creativa bajo el compromiso de superación educativa.

1.1.3 Licenciaturas que imparte la UPN

Entendiendo a la Universidad como un espacio dedicado a formar profesionales de la Educación se ocupa porque sus estudiantes cuenten:

“Con una sólida preparación teórica y metodológica que, con un pensamiento crítico y reflexivo, les permita analizar y comprender la realidad educativa nacional y el contexto socio-histórico que la determina. Los licenciados de la UPN son capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos programas y acciones que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la educación en general” (UPN, s/f).

Actualmente la oferta educativa en la Unidad Ajusco bajo el sistema escolarizado comprende cinco Licenciaturas:

- Administración Educativa
- Pedagogía
- Psicología Educativa
- Sociología de la Educación
- Educación Indígena

Las licenciaturas que se imparten en 70 Unidades UPN y 208 subsedes y tres universidades descentralizadas distribuidas en la Ciudad de México y en los estados a lo largo de la República Mexicana bajo el sistema Escolarizado y Semi-escolarizado comprenden:

- Licenciatura en Educación.
- Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena
- Licenciatura en Intervención Educativa.
- Licenciatura en Desarrollo Comunitario

Y en línea:

- Licenciatura en Enseñanza del Francés
- Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica

1.1.4 Servicios que Ofrece la UPN

La Universidad desde sus inicios se ocupa por el fortalecimiento de la vida académica de sus estudiantes a través de diversas áreas que la integran, por tal motivo actualmente ofrece un sin número de servicios encaminados a enriquecer su formación, apoyando la estancia y coadyuvando el desarrollo académico que permite reforzar o ampliar el panorama de la preparación profesional de los estudiantes.

“La Universidad Pedagógica Nacional cuenta con objetivos y funciones para las cuales fue creada, señaladas en el propio Decreto de Creación: Docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines así como, difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general, mismas que son coordinadas por la Secretaría Académica a través de las Direcciones de Docencia, Investigación y de Difusión y Extensión Universitaria, respectivamente, quienes a su vez, están apoyadas por una Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico” (SEP, 2011: 8).

Por lo tanto los servicios que se otorgan son: tutorías, (tiene como objetivo brindar apoyo académico a los estudiantes, asignándoles un profesor-tutor que los acompañe durante sus estudios en la UPN), se ubica al Servicio Social, y el CEPPAED (Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación).

La *Dirección de Investigación*: es un apoyo para la elaboración de planes y programas académicos para el desarrollo de la docencia. La investigación está orientada al estudio y generación de conocimientos de la realidad educativa.

En lo que se refiere a la *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*: se organizan conferencias, seminarios, mesas redondas, simposios, conciertos, obras de teatro, presentaciones de libros, exposiciones, ciclos de cine, que permite a los estudiantes descubrir diversas manifestaciones artísticas y culturales, así como

enriquecer y actualizar sus conocimientos y, al mismo tiempo, disfrutar momentos de esparcimiento.

También ofrece espectáculos (de música, danza y teatro) talleres de literatura, poesía, redacción, fotografía, pintura, apreciación musical y actividades manuales. Dentro de este servicio se encuentra Turismo Universitario quien organiza visitas guiadas a lugares de interés histórico y cultural, da oportunidad a la comunidad de conocer museos y centro culturales de diferentes regiones del país aún bajo costo. Los profesores y estudiantes tienen el beneficio de obtener descuentos en instituciones culturales, educativas y turísticas como INBA, CONACULTA, FONCA, INAH, entre otras.

La *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*: permite atender los requerimientos de información documental (libros, tesis, publicaciones periódicas) cuenta con instalaciones, acervos, herramientas tecnológicas, servicios y equipos adecuados, entre los que se encuentran audiovisuales de apoyo a la docencia e investigación, asimismo préstamo de material documental (interno y externo) salas y espacio de consulta (salones electrónicos, hemeroteca y mapoteca) talleres de uso de Internet, trabajos académicos, equipos de cómputo, equipo audiovisual, consulta especializada, página electrónica y servicio de reproducción y/o fotocopiado de material.

Se brinda el servicio dirigido a los alumnos de séptimo y octavo semestre y egresados, la biblioteca cuenta con Apoyo a la Titulación, se les ofrece préstamo de equipo de cómputo para llevar a cabo sus proyectos de investigación.

Dentro de la *Subdirección de Servicios Escolares*: se atiende diversos trámites entre ellos (inscripciones, reinscripción, expedición de títulos profesionales, cartas de pasante, constancias de estudios, credenciales, entre otros) así como la gestión de cambios de carrera, grupo y materiales. Trámites administrativos para el proceso de titulación, servicios escolares, becas de manutención y apoya al transporte, así como seguro de salud para los estudiantes.

Cabe mencionar que otros de los Servicios con que cuenta la UPN son:

El *Área Fomento y Desarrollo al Deporte*: brinda a los estudiantes la oportunidad de practicar distintas actividades deportivas con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral. Se cuenta con asesores especializados y con el equipo adecuado para el acondicionamiento físico ya que pueden practicarse deportes como basquetbol, voleibol, futbol, atletismo, entre otros.

Y finalmente, en el *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL)*: se imparten cursos de inglés y francés con el propósito inicial de acceder a la información bibliográfica disponible en estos idiomas relacionados con la carrera elegida. Este servicio cuenta con Mediateca (salón de aprendizaje de lenguas extranjeras de infraestructura de audio y video e informática) considerando el personal capacitado para impartir estos idiomas.

1.2.- Licenciatura en Pedagogía

Como ya se mencionó, la Licenciatura en Pedagogía es una de las cinco licenciaturas que conforman parte del sistema escolarizado que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Cabe mencionar que dicha licenciatura desde hace varios años se oferta en diversas universidades públicas y privadas de nuestro país, entre ellas podemos ubicar a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Intercontinental, la del Valle de México, entre otras; instituciones que se han ocupado por aspectos de la pedagogía, y asimismo de atender necesidades propias de la iniciativa privada como es:

“Capacitación de personal en bancos, empresas, etc., la atención a problemas o aspectos muy específicos de educación no formal y, la formación de profesionales de la pedagogía como formadores de formadores, orientada a las competencias profesionales del campo de la docencia”
(Aguilar, 2002: 7).

La diferencia fundamental que da identidad al programa educativo impartido en la UPN con otras universidades es que se orienta:

“Apoyar los procesos educativos en cuestión de diseño de planes, programas, proyectos, y materiales educativos; en la gestión de instituciones educativas; en apoyos psicopedagógicos a proyectos educativos; en la evaluación educativa y, en la responsabilidad de apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Este objetivo es el que le da identidad al programa educativo y establece una diferencia fundamental. La UPN forma profesionales de la educación para el sistema educativo nacional y no para la sociedad en su conjunto” (Aguilar, 2002: 7).

Por lo anterior, la Licenciatura en Pedagogía impartida en la UPN proporciona a sus estudiantes actitudes y capacidades, teóricas - metodológicas enfocadas en el análisis e intervención de problemas educativos relevantes dentro del campo profesional del Sistema Educativo Nacional, siendo prioridad enfocarse en la educación de nuestro país.

Por tal motivo, la licenciatura cuenta con un objetivo curricular enfocado en:

“Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos” (Plan de Estudios, 1990: 7).

Dentro de esta licenciatura la UPN requiere que los interesados cuenten con un Perfil de ingreso:

“Profesor normalista o egresado de educación media superior; en ambos casos los estudios deben respaldarse con certificados o títulos correspondientes” (Plan de Estudios, 1990: 7).

La estructura curricular espera que al concluir la Licenciatura los alumnos egresen con un perfil que les permita:

“Explicar la problemática educativa de nuestro país con:

- Técnicas
- Base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional
- Construir propuestas educativas innovadoras que respondan a requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario
- Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales” (UPN, s/f).

De esta manera, el egresado posee la capacidad de ser crítico y reflexivo para desarrollar procesos de análisis e intervención para planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan los problemas de la educación en general.

A partir del perfil de egreso, el pedagogo puede llevar a cabo su ejercicio profesional en diferentes rubros pertenecientes a servicios educativos, ya sea de carácter público o privado, perteneciente a diferentes modalidades y niveles; algunos de los campos donde puede ejercer son:

- ✓ “Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior
- ✓ Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales
- ✓ Medios de comunicación social
- ✓ Centros de investigación educativa

- ✓ "Empresas públicas" (UPN, s/f).

El pedagogo que se forma en la UPN puede realizar su ejercicio profesional en el área académica, empresarial y social; es decir, podrá abrir su campo laboral en Hospitales, Medios de Comunicación Social, Centros de Investigación, Asociaciones Civiles, Centros de Investigación Educativa, entre otros.

1.2.1. Estructura del Plan de Estudios

La estructura de El Plan de Estudios integra un total de 40 asignaturas, pertenecientes a 332 créditos, que articulan el proceso de aprendizaje, y se desprenden de la teoría y la práctica educativa a fin de favorecer el trabajo individual y grupal que ha de desarrollarse a lo largo de la carrera. La universidad establece un Mapa Curricular que se estructura por semestres. [Ver Anexo 2]

Se estructura en tres fases, que corresponden a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía, y cada una de ellas comprende áreas de formación.

Las fases son las siguientes:

- I. Fase: Formación Inicial.
- II. Fase: Formación Profesional.
- III. Fase: Concentración en Campo o Servicio.

Estas tres Fases están articuladas bajo los siguientes principios:

- "El proceso de aprendizaje del alumno
- Los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales (en especial, el Programa para la Modernización Educativa)
- El contexto socio-histórico más amplio, que proporciona un conjunto de actitudes, ideas y valores relacionados con la cultura y la educación

- El actual desarrollo de los conocimientos científicos sobre la educación
- Una concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y campo de dominio profesional” (Plan de Estudios, 1990: 11).

A continuación, se describe brevemente las tres fases que corresponden al Plan de Estudios:

I. Fase: “Formación Inicial”

Este primer nivel se denomina “Fase de Formación Inicial” se ubica en los primeros semestres de la licenciatura, se considera inicial porque proporciona las bases conceptuales y metodológicas, enfocadas a la construcción de herramientas para que el estudiante analice y comprenda la situación nacional del campo educativo.

Cuenta con la particularidad de conformar un conjunto de componentes interrelacionados con la educación, y busca favorecer:

“En los primeros semestres del plan de estudios la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y criterios multidisciplinarios para analizar y comprender “lo educativo” como un proceso socio-histórico complejo, mediado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales, de índole económica, política y cultural. Dicha formación, además, comprende las dimensiones institucionales e informales en las que se expresa y adquiere concreción y actualidad del proceso educativo” (Aguilar, 2002: 15).

Se espera que en esta etapa no sólo se adquiera información, sino que lleve a cabo una comprensión de los fundamentos teóricos que darán sustento a su práctica profesional, este nivel está diseñado para organizar y orientar el objeto de estudio “educación” desde una visión teórica en diversos campos de estudio correspondientes a una o más disciplinas curriculares.

Las líneas de formación inicial dentro de esta primera fase son cinco, y las asignaturas que comprende cada uno son las siguientes:

- Línea Socio-Histórica. - El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920), - Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968), - Crisis y Educación en el México Actual (1968-1920)
- Línea Filosófica - Pedagógica. - Filosofía de la Educación, - Introducción a la Pedagogía, - Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo. Teoría Pedagógica Contemporánea
- Línea Psicológica. - Introducción a la Psicología, - Desarrollo Aprendizaje y Educación, - Psicología Social: Grupos y Aprendizaje.
- Línea de Investigación Educativa. - Ciencia y Sociedad, -Introducción a la Investigación Educativa.
- Línea de Socio- Educativa. - Historia de la Educación en México, - Aspectos Sociales de la Educación.

En esta fase de *“formación inicial”* no sólo se imparte información general de los contenidos, cada una de ellas pretende contextualizar a los estudiantes en su entorno y su hacer como futuro profesional de la educación, abrir un panorama de la realidad en la que más tarde habrán de responder ante las necesidades del Sistema Educativo Nacional.

A esta fase le corresponde un total de 98 créditos.

II. Fase: *“Campos de Formación y Trabajo Profesional”*

“Esta segunda fase de formación proporciona, aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas que favorecen conocimientos y análisis más

específicos de los procesos educativos, en términos institucionales, grupales e individuales. Se analice las alternativas y recursos metodológicos y técnicos, con los que el pedagogo puede intervenir en los campos de formación profesional” (Plan de Estudios, 1990: 12).

Para esta fase se han establecido “Campos de Formación” que faciliten a través de recursos teóricos y metodológicos, la aportación de conceptos, métodos y técnicas; que apoyen el trabajo de los otros campos correspondientes a esta fase, denominados “Campos de Formación y Trabajo Profesional” estos en función de un campo laboral específico, que comprenden el ejercicio profesional del pedagogo.

Los campos de estudio y las asignaturas que integran este nivel son:

Campos de Formación y Trabajo Profesional:

- Proyectos Educativos: Organización y Gestión de Instituciones Educativas, – Planeación y Evaluación Educativa.
- Docencia: Didáctica General – y Programación y Evaluaciones Didácticas.
- Currículum: Teoría Curricular – y Desarrollo y Evaluación Curricular.
- Orientación Educativa: Bases de la Orientación Educativa – y la Orientación Educativa: Sus Prácticas
- Comunicación Educativa: Comunicación y Procesos Educativos – y Comunicación, Cultura y Educación.

Al concluir esta fase se otorgan 150 créditos.

III. Fase: “Concentración en Campo”

La tercera fase se ubica en los últimos semestres de la licenciatura, fortalece la formación profesional y recupera las fases anteriores desde una visión integradora.

“Procura garantizar el trabajo interdisciplinario. Esta fase se configura especialmente con materias optativas y de concentración, las cuales deben estar vinculadas con el campo de estudio-trabajo que el alumno elija para profundizar, así como para garantizar el trabajo social y la tesis (o tesina) profesional” (Plan de Estudios, 1990: 12).

En esta fase se han establecido asignaturas optativas, las cuales están vinculadas a un campo de estudio- trabajo que constituye un espacio de pre-especialización que ha de desarrollarse paralelamente con el Servicio Social y al Proceso de Titulación.

En este nivel el campo elegido se denomina Seminarios – Taller de Concentración, que son cursados en el 7º y 8º semestre, los cuales están articulados a problemas y necesidades en el campo elegido; se espera que este se apoye con las materias optativas y con los seminarios, en síntesis, que el estudiante articule el Servicio Social – Proceso de Titulación.

“Concentrando su trabajo académico en un campo, acceda al dominio de los conocimientos pedagógicos específicos del mismo en estrecha relación con el trabajo profesional y las problemáticas de nuestra realidad educativa” (Plan de Estudios, 1990: 13).

Por tal motivo, en esta fase se establece un adecuado equilibrio y flexibilidad que permite concentrar el trabajo en un campo de conocimientos y/o profesional determinado en función de los intereses de los alumnos, de su proceso de titulación y servicio social.

De esta manera, el servicio social y la titulación son considerados actividades constitutivas del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía y en estas actividades se proporciona una relación entre sí. Esta última fase corresponde un total de 84 créditos.

CAPÍTULO II

Estrategias de Aprendizaje

En este capítulo, en un primer momento se desarrollan enfoques acerca del aprendizaje dentro de las dos escuelas más representativas para la educación: Enfoque *conductista* y *cognitivo*, posteriormente se abordan brevemente principales teóricos como: Jean Piaget, L.S. Vygotski, David Ausubel y Albert Bandura.

A continuación, se señala que son las Estrategias de Aprendizaje enfatizando en la importancia de las Estrategias Metacognitivas como habilidades e instrumentos de apoyo para el estudiante frente al aprendizaje, tema de introducción que se desarrollara ampliamente en el siguiente capítulo. En este apartado se hace mención a la diferenciación respecto a la terminología de Técnicas de Estudio, señalando las clasificaciones que existen sobre ellas.

2.1 Aspectos Generales del Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han tenido varias y diversas descripciones, tal como menciona Beltrán (1998) es difícil hablar de un consenso universal que las pueda definir, hasta el momento no se cuenta con una tesis plenamente satisfactoria respecto al tema, por lo tanto, para fines de esta investigación:

“Las estrategias sirven para mejorar la calidad del rendimiento de los alumnos, pero las estrategias lógicamente, deben estar apoyadas en alguna concepción del aprendizaje” (Beltrán, 1998: 4).

Antes de abordar el tema de las estrategias en un primer momento es conveniente entender qué entendemos por aprendizaje y los elementos de qué consta; así que comenzaremos por conocer algunas aportaciones.

Se reconoce que existen una serie de teorías o interpretaciones distintas del mismo fenómeno, que a decir de Velaz (1998) existen dos cambios paradigmáticos en el siglo XX: una primera parte dominada por el enfoque conductista y otra por el enfoque cognitivo, siendo éstas las dos escuelas significativas.

- *Aprendizaje desde un enfoque conductista*

Los precursores de esta corriente fueron Jonh B. Watson, Pavlov, Thorndike y Skinner. El <<conductismo>> comprende al aprendizaje a partir de la “conducta humana” desde una visión instruccional, se requiere de suficientes estímulos para generar las respuestas esperadas, otorgando una fuerte importancia a lo cuantificable y observable:

- “Todo aprendizaje tiene una manifestación en forma de conducta observable
- El punto de partida de la enseñanza son los objetivos educativos, lo que se desea es que el alumno aprenda (sin explicar el punto de partida o conocimientos previos)
- El aprendizaje es una adquisición (no es una construcción personal mediada del sujeto) se incrementa por acumulación
- Lo importante es el “qué se aprende” (y no tanto el “cómo se aprende”) pues el modo de aprender se atiene a reglas generales
- Los criterios de evaluación son pues los objetivos previamente perseguidos, es decir, los resultados o cambios en la conducta del alumno (desconsiderando lo aprendido por el sujeto en el proceso, haya sido previamente visto o no)” (Velaz, 1998: 71).

Al sujeto se le otorga un papel de orientación pasiva, considerándolo un objeto que se moldea de acuerdo a objetivos previamente establecidos, siendo su misión recibir y aceptar.

“En este sentido, lo más importante, y quizás lo único importante, es prestar a todos los alumnos los mismos materiales y en condiciones adecuadas de recepción, ignorando de esta manera el carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador de información” (Beltrán, 1998: 17).

El aprendizaje se observa desde el exterior de quien aprende como un proceso que conjuga la experiencia y la práctica que produce un cambio relativamente en la conducta, anulando la intervención de los procesos mentales internos por ser considerados inobservables.

En esta interpretación el estudiante está determinado por la experiencia, un ser pasivo cuyas respuestas correctas se ven fortalecidas y cuyas respuestas incorrectas se ven automáticamente debilitadas, el profesor a través de refuerzos crea y forma la conducta; De acuerdo con estos supuestos, entendemos que la instrucción se limita a crear situaciones en las cuales el estudiante debe responder conforme a los estímulos indicados.

“Bajo este supuesto, la concepción de aprendizaje resulta limitada e inflexible para comprender el proceso de aprendizaje al poner énfasis sólo en los efectos de la conducta, en la experiencia directa y el control de estímulos; como consecuencia, en oposición surge el enfoque: <<Cognitivo>>” (Hoffman, 1995: 35).

- *Aprendizaje desde un enfoque cognitivo*

A diferencia del conductismo, las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia; siendo el aprendizaje cognitivo aquél que se basa en los procesos.

“Su enfoque de aprendizaje es holista el sujeto es productivo y dinámico, el origen del cambio o aprendizaje es interno y su naturaleza cualitativa; el aprendizaje se produce por reestructuración” (Velaz, 1998: 73).

Con base en este enfoque el estudiante no es un recipiente que se limita a adquirir conocimiento, su misión es construir y reconstruir haciéndolo responsable de su proceso formativo.

“Los teóricos cognitivistas se centran principalmente en el desarrollo y funcionamiento de la mente” (Hoffman, 1995: 36).

El sujeto presenta un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el protagonista central de su aprendizaje, siendo importante el factor cualitativo que puede promover un aprendizaje más que sólo de lo cuantitativo.

“Las teorías cognitivas del aprendizaje han demostrado hasta el momento un alto grado de eficacia en la explicación y comprensión de aspectos clave de los procesos de enseñanza- aprendizaje” (Velaz, 1998: 71).

Algunas aportaciones:

- *Jean Piaget*

El conocimiento para este autor se construye activamente por el ser humano a través de una serie de cambios provenientes de la acción de tres fases, asimilación, acomodación y equilibrio.

“La asimilación hace referencia a la incorporación de conocimiento nuevo en los esquemas anteriores. La acomodación es la modificación de los esquemas para introducir nuevo conocimiento que no encaja. Los procesos de asimilación y acomodación siempre actúan juntos de forma complementaria. Asimilar es utilizar lo que uno ya sabe cómo hacer; acomodar es adquirir una nueva forma de hacer algo” (Hoffman, 1995: 38).

Según Piaget los esquemas son modelos de acción que están implicados en la adquisición y estructuración del conocimiento; al incorporarse un nuevo conocimiento se hace referencia al término de asimilación, siendo la función de darle

sentido a los datos percibidos a partir de los conocimientos ya adquiridos; es un proceso de reajuste continuo, que al acomodar los esquemas han de reestructurarse sufriendo cambios debido a la influencia de la información nueva.

De esta manera, el conocimiento es un proceso de aprendizaje considerado un continuo equilibrio, a partir de un constante desequilibrio entre asimilar y acomodar, que origina una construcción personal del conocimiento a lo largo de la vida del ser humano.

- *David Ausubel*

Ausubel (1968) señala, que el aprendizaje debe de ser significativo; como su nombre lo indica este se caracteriza porque la persona puede relacionar los contenidos nuevos con los que ya tenía.

El adquirir un nuevo conocimiento requerirá de dos condiciones esenciales:

- 1) "Que el contenido del aprendizaje posea un significado en sí mismo
- 2) Que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado: a) predisposición o motivación para aprender; b) que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras u organizadores previos con los que pueda relacionar lo que va aprender" (Velaz, 1998: 76).

El proceso de aprendizaje dependerá relacionar con el estudiante experiencias cotidianas con referentes teóricos, partirá de los conocimientos previamente formados en su vida, de esta forma atribuirá significados llevando a cabo una reconstrucción de la realidad, esto en medida de que quede claro el empleo dicho aprendizaje para el sujeto.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo se diferencia del memorístico al ser considerado contenidos con poco significado e irrelevantes que se retienen temporalmente y que son olvidados por no ser relevantes y trascendentes para quien

se está formando. Para este autor, es el estudiante quien le da sentido a los materiales que procesa y el quien decide que aprender, así como la manera de hacerlo a fin de lograr sus expectativas frente al aprendizaje.

- *Lev Vygotski:*

Desde el enfoque sociocultural enfatiza que los significados provienen del medio social externo que al interiorizar en el sujeto los contenidos y asimilarlos realiza una serie de transferencias, es decir, puede aplicarlos en situaciones cotidianas.

El aprendizaje es visto como una interacción con el ambiente, los objetos se convierten en mediadores entre los sujetos quienes realizan una transformación de las acciones externas y el conocimiento, siendo los escenarios de la vida cotidiana elementos básicos para reconstruir el conocimiento.

“Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotski, 1978: 134).

Vygotski maneja dos conceptos fundamentales “zona de desarrollo potencial” y “zona de desarrollo próximo”.

La construcción del aprendizaje, dependerá de dos cosas:

- 1) La mediación social: tanto los adultos como los iguales al niño serán mediadores en el proceso de su desarrollo de capacidades; que posteriormente el niño por si solo las podrá ejercitar, pues estarán ya interiorizadas. A esto se le denomina: “Desarrollo real, actual o ya afinizado”.

- 2) La mediación instrumental: es aquí donde el niño puede ser capaz de llevar su desarrollo más lejos, dependiendo de su contexto: lenguaje, los objetos, los juguetes, los materiales curriculares, etc. Si el ambiente es adecuado entonces el niño llegaría a la “Zona de Desarrollo Potencial”.

Para este autor, el aprendizaje pasa de la actividad instruccional a la rutinaria, sufre una cierta automatización, convirtiéndose en una habilidad instrumental que abre la oportunidad de nuevas y elevadas tareas. El sujeto establece conexiones con el medio social, mismo que le permite ir más allá de lo que sabe y puede hacer solo, una construcción entre lo que ya conoce y las experiencias de los otros.

“El sujeto no imita los significados, como sería el caso del conductismo, ni los construye como en Piaget, sino que literalmente los reconstruye” (Pozo, 2010: 191).

De tal manera el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos; gracias al uso de instrumentos mediadores el sujeto modifica el estímulo, no se restringe a responder de modo mecánico sino que actúa sobre ellos. Por lo que la actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.

Se entiende que el aprendizaje inicia en el exterior, que más adelante se convierte en procesos de desarrollo interno, y está determinado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma; sin bien se reconoce que los significados provienen del medio social externo, pero estos deben ser asimilados e interiorizados por cada persona.

- *Albert Bandura:*

Este teórico (cognitivo – conductual) considera tanto lo interno como lo externo de la conducta del ser humano, el aprendizaje no se limita en una sola dirección para obtener el conocimiento, se reconoce que lo cognitivo ayuda a entender lo que

vemos, lo que percibimos, retomando las influencias ambientales, como parte del aprendizaje.

“La persona no se encuentra dirigida sólo por instancias internas, ni tampoco inerte ante las influencias externas. Es más bien una consecuencia de la interacción entre la conducta y las condiciones que la controlan” (Velaz, 1998: 79).

Para este autor los pensamientos, expectativas, creencias, auto percepciones, metas e intenciones de los individuos, influyen en el sujeto, enfatiza que las personas aprenden observando a los demás, (aprendizaje por imitación) claro, aunque no siempre imitamos lo que hacen otros: se reconoce que este modelo surge por cinco procesos que intervienen: atención, retención, reproducción, motivación y refuerzo.

“Atención: se imitan las conductas de las personas más vinculadas al sujeto y, dentro de ellas las que resultan más atractivas

Retención: para poder reproducir una conducta una vez desaparecido el modelo es preciso que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas en la memoria a largo plazo

Reproducción motriz: para poder imitar una conducta se debe poder disponer de las habilidades motrices necesarias

Motivación y refuerzo: favorecen la atención, retención y repetición de la conducta observada. Entre los refuerzos posibles, el más eficaz es el refuerzo vicario, que actúa sobre el modelo y es vivido por el observador como una expectativa positiva de refuerzo” (Velaz, 1998: 79).

Como principio fundamental; primero, no sólo debemos ver sino prestar atención a lo que realiza una persona atractiva, esto tiende a suceder si capta nuestra atención; segundo, es necesario recordar lo que hizo; tercero, se transforma en acción lo que se aprendió; quizá aprendamos mucho observando, pero sin que tengamos una buena razón, no se externa lo aprendido como conducta.

Los significados requerirán poder para establecer motivación; de esa manera el individuo se organizará para recordar lo que hizo, y poder transformar en acción lo que aprendió y de esa manera utilizar información en el futuro. Por lo tanto:

“Lo que se refiere al aprendizaje escolar, la orientación conductista resulta evidentemente insatisfactoria porque, además de no dar cuenta de lo que ocurre en la cabeza del estudiante mientras aprende, no permite apenas intervenir educativamente en el proceso del aprendizaje, como no sea en la programación de materiales y refuerzos” (Beltrán, 1998: 17).

Evidentemente al estudiante no se le puede considerar un ser pasivo, cuyas respuestas correctas se ven automáticamente fortalecidas y cuyas respuestas incorrectas se ven automáticamente debilitadas, donde la instrucción se limite a crear situaciones en las cuales responda conforme a las respuestas esperadas, olvidando el conjunto de procesos que desarrolla al momento de aprender.

Se ha dicho que todo, o casi todo, lo que el hombre hace, o es capaz de hacer, es resultado del aprendizaje (Beltrán1998) aunque no existe una sola definición de aprendizaje para esta investigación se entenderá por aprendizaje “Un cambio producido por algún tipo de práctica o ejercicio que implícita o explícitamente intervenga en el proceso de instrucción - aprendizaje”.

En este trabajo el enfoque conductista, nos da oportunidad para la mejora del proceso académico del estudiante, ya que según los autores mencionados los principios y consecuencias engloban al aprendizaje como adquisición de respuestas, así como adquisición de conocimiento. Las limitaciones de estas metáforas dan lugar a una integración de las anteriores hacia una construcción propia del estudiante frente al significado.

El estudiante es un ser activo que busca construir los contenidos informativos, autónomo al dar sentido a los materiales que procesa y decidir que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo a fin de lograr sus expectativas.

Desde esta posición, se entiende que el aprendizaje incluye la organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que no es una copia o registro, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento. La superación del enfoque conductista permite al estudiante comprometerse en su proceso educativo para llegar a ser esencialmente más activo, convirtiéndose en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

“Si el estudiante decide no participar, el aprendizaje no se produce. Y esto, aunque sea obvio para los adultos, no lo es tanto para los estudiantes. Sin embargo, participar no es sólo tener los ojos puestos en el profesor o en el libro. La participación en el aprendizaje requiere de la activación y regulación de muchos factores adicionales como la motivación, las creencias, el conocimiento previo, las interacciones, la nueva información, las habilidades y estrategias” (Beltrán, 1998: 27).

Por lo anterior, entendemos que el estudiante debe codificar y organizar los materiales en búsqueda de respuestas, se traza metas, y éstas pueden ser alcanzadas en medida de que manipule el conocimiento; se reconoce que en medida de que integra estrategias de aprendizaje tiene oportunidad de contar con recursos para identificar qué herramientas requiere para llegar a su objetivo, determinar lo que ha aprendido, si lo ha logrado o no, y qué requiere modificar para aprender.

2.2 Estrategias de Aprendizaje

Son varios autores (Mayor 1995, Monereo 2000, Klingler 2000) que han abordado el tema de Estrategias de Aprendizaje en los últimos años, despertando interés en investigaciones que intentan dar cuenta de los recursos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al proceso de aprendizaje; investigaciones en este campo pretenden aportar elementos con la finalidad de hacer más efectivo a los estudiantes su forma de aprender.

Así como existen diferentes contribuciones en torno al aprendizaje, es necesario conocer los aportes que han explicado qué son y qué supone la utilización de Estrategias de Aprendizaje, dado que hablar de ellas no se consideran una idea nueva.

“Es prácticamente tan vieja como la educación. Ya en la antigua Grecia y Roma profesores y retóricos, entre los cuales hay que citar a Cicerón y Quintiliano, compartían el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Aprender a almacenar y recordar información era una parte importante de la educación superior porque la mayor parte se dedicaba al arte de hablar en público” (Beltrán, 1998: 48).

Las investigaciones centradas en el tema son extensas, los orígenes pueden encontrarse en trabajos hechos por Binet, Baldwin, Piaget, Dewey; entre otros, quienes han contribuido al renacimiento de esta idea, según Beltrán (1998) más recientemente en Robinson, (a (la técnica SQ3R) Tulving, Rotkorp, Paivio o Flavell, a recuperado varias definiciones sobre lo que son << Estrategias de Aprendizaje>>:

“Danserau (1985) define las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Y distingue entre estrategias primarias, que operan sobre el material de texto (comprensión y memoria) y de apoyo que usan para mantener un estado mental adecuado para el aprendizaje (estrategias de concentración)” (Beltrán, 1998: 53).

“Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como conocimientos o conductas que influyen los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevo conocimiento” (Beltrán: 1998:53).

“Derry y Murphy (1986) señalan que por estrategia de aprendizaje puede entenderse el conjunto de actividades mentales empleadas por el individuo, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. Así, están dentro del dominio de las estrategias cognitivas, una familia más amplia de capacidades, que permiten a los estudiantes ejercer el control ejecutivo sobre cómo piensan en situaciones de solución de

problemas" (Beltrán, 1998: 54).

Para otros autores las estrategias de aprendizaje:

"Equivalen al conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con vista a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja o nueva" (Bernard, 1999: 20)

"Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda y objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produzca la acción" (Monereo, 2000: 27).

Al emplear estrategias de aprendizaje, según Angulo (2002) es importante hacer referencia e hincapié al conjunto de procedimientos y recursos que el estudiante pone en marcha:

"La estrategia que emplee el estudiante depende en gran medida de los factores disposicionales y motivacionales" (Angulo, 2002: 34).

La disposición y la motivación implicadas en las estrategias se asocian con la actuación o el rendimiento de la persona en una búsqueda adaptativa que contempla alternativas, detecta necesidades y demandas hacia la consecución de una tarea.

Con base en esta revisión bibliográfica de la temática de Estrategias de Aprendizaje, se puede decir que son una secuencia de actividades, procesos, métodos o pasos que han de apoyar al incorporar un nuevo aprendizaje o para resolver una determinada tarea que requieren pensar, organizar, retener y recuperar el material informativo que haya que aprender.

Siendo encargadas de establecer lo que se necesita para resolver la tarea de estudio, y quienes determinan las técnicas más adecuadas a utilizar, controlan su

aplicación y toma de decisiones en función de los resultados.

Por lo que es importante señalar la diferencia de las estrategias de aprendizaje con las técnicas de estudio, al existir cierta confusión terminológica y referirse de forma indistinta; las primeras desencadenan una serie de actividades y operaciones (organización, elaboración, repetición) favorecer la adquisición retención y recuperación de los contenidos informativos, no se pueden identificar con las técnicas de estudio ya que estas se integran en un plan de acción al servicio de una estrategia.

Para Nisbet y Shucksmith (1986) las estrategias de aprendizaje van más allá de los procesos que sirven como base a la realización de tareas intelectuales; es decir, son más que reglas o hábitos que aconsejan algunos manuales sobre técnicas de estudio:

“Las estrategias representan habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas o más prácticas. Son de una naturaleza más general, esa clase de actividades (como planificar y comprobar) que los alumnos volverán a necesitar de nuevo en diferentes situaciones y problemas” (Nisbet, 1986: 48).

Esta confusión bien puede haber sido originada a raíz de que en ocasiones son usados como sinónimos, porque presentan cierta relación entre ellas, Beltrán (1998) considera que las estrategias son vistas en otro nivel ya que encierra un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas y las técnicas se les ve como actividades específicas.

Las técnicas “van dirigidas más al aprendizaje memorístico que al aprendizaje significativo, y las estrategias de aprendizaje hacen referencia, más bien, a operaciones actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar” (Beltrán, 1998: 50).

“Dada la naturaleza específica, concreta y utilitaria de las técnicas de estudio pueden convertirse fácilmente en una serie de recetas para el éxito en los estudios que permita al estudiante superar, como pueda, los exámenes que tiene pendientes. La edad en que se suele hacer este entrenamiento en las técnicas de estudio suele ser ya bastante avanzada, por lo general hacia el final de la enseñanza secundaria o del bachillerato” (Beltrán, 1998: 50).

Por ello las estrategias se ocupan del qué hacer y las técnicas de la precisión de cómo hacerlo; esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de una estrategia, una serie de procedimientos o de recursos para salir exitosos en una determinada tarea; y la estrategia es considerada como la que guía y evalúa las acciones que hay que seguir.

“En las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que las primeras seleccionan los procedimientos y pasos a seguir para su resolución” (Bixio, 1998: 72).

Las técnicas de estudio utilizan sugerencias en cuanto a las condiciones ambientales, esto hace referencia al lugar y el contexto del mismo, también contempla las condiciones necesarias para aprovechar el estudio, tener un lugar y un horario fijo de estudio, una silla cómoda frente a tu escritorio, una iluminación y ventilación adecuada, eliminar ruidos, así como organizar el material que se va a estudiar; entre otros:

“Las técnicas de estudio, utilizan sugerencias sobre el escenario ambiental, el silencio y la preparación al estudio que ni los estudiantes más exitosos siguen en su proceso de aprendizaje. No está nada clara la relación de algunas de estas técnicas de estudio con los procesos de aprendizaje descubierto por la Psicología Cognitiva” (Beltrán, 1998: 50).

Las estrategias afectan el conocimiento de lo que queremos hacer, y las técnicas, a la puesta en práctica de lo que conocemos, Bernard (1999) hace referencia a la diferencia entre estrategia y técnica.

“Una cosa es conocer en abstracto lo que significa analizar un texto (estrategia) y otra muy distinta recorrer cada uno de los pasos implicados en dicha tarea, reconocer la estructura del texto en cuestión, separar las ideas relevantes de las secundarias, organizar sus ideas jerárquicamente, encontrar la idea central o eje (técnicas)” (Bernard, 1999: 27).

De tal manera que las estrategias pretenden conseguir que el estudiante aprenda con mayor eficacia y tenga mayor autonomía respecto su decisión de cómo debe hacerlo, eligiendo aquellas que mejor se adapten mejor a su estilo y descartando aquellas que le son ineficaces, no sólo su educación formal sino durante toda la vida.

Un ejemplo de estas técnicas de estudio podemos encontrarlas en el libro de William Brown, (año) quien sugiere *Cómo Leer Libros de Texto*:

- “Paso 1.- Examina el capítulo completo para darte cuenta del contenido y organización, lee los párrafos de introducción y de resumen y todos los títulos y subtítulos
- Paso 2.- Basado en tu examen, divide el capítulo en unidades principales de no más de seis a ocho páginas cada uno
- Paso 3. Recorre la unidad inicial del capítulo para familiarizarte con el contenido y organización de la unidad
- Paso 4. Durante dicho recorrido, despierta tu curiosidad por el material mediante la transformación de los títulos y subtítulos en preguntas acerca de la información presentarse
- Paso 5. Lee activamente la unidad inicial del capítulo, subrayando y marcando apropiadamente para identificar, los puntos principales
- Paso 6. Después de leer la unidad inicial, cierra tu libro y confirma que has aprendido el material, repitiendo para ti y con tus propias palabras, los principales conceptos
- Paso 7. Repite este proceso: recorre-preguntar-leer-recitar para cada una de las unidades siguientes del capítulo
- Paso 8. Después de que hayas leído todas las unidades, revisa rápidamente el capítulo completo una vez más, para ayudar a enfatizar

el material en conjunto y fijar los conceptos en tu mente” (Brown, 2004: 40).

Estas técnicas de estudio pueden convertirse específicamente en secuencias más o menos precisas que hacen referencia a actuaciones, procedimientos, que guían las acciones de manera ordenada que conduce a un fin concreto.

De este modo y bajo esta denominación, las técnicas directamente están implicadas en el propio proceso de estudio cuyo objetivo es la obtención de cierto resultado a través de un conjunto de normas y reglas que se utilizan como medio para alcanzar un fin, como puede ser la actividad del subrayado, el resumen, o de tipo complementario, que integran elaboración de esquemas, toma de apuntes, así como de espacio físico, por mencionar algunas de ellas.

En síntesis, se puede decir que al referirnos a <<*Estrategias de Aprendizaje*>>, es ir más allá de aportar a los estudiantes una serie de recetas o de recursos para salir exitosos en una determinada tarea, es llevar a los estudiantes a estudiar con eficacia mediante seleccionar procedimientos adecuados para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

2.3 Clasificación de Estrategias de Aprendizaje

Ahora es necesario abordar diversas clases de estrategias que varían según los autores; Cecilia Bixio (1998) distingue en dos grandes rubros a las estrategias de aprendizaje:

Estrategia de aprendizaje superficial

“Serie de mecanismos mnemotécnicos que permiten recordar la información por asociación poco trascendente y no se producen enlaces significativos. La memoria se utiliza con una función de mero almacenamiento de información no comprensiva. Las ventajas de este tipo de recursos son que demandan poco tiempo y esfuerzo” (Bixio, 1998: 69).

Podemos destacar algunos ejemplos:

- * Estrategias rutinarias (habilidades básicas de estudio y memorización),
- * De organización (recuperar el material según el esquema clasificatorio, jerarquización),
- * Estrategias de codificación (nombrar, repetir, elaborar ideas clave de un texto),
- * Generativas (parafrasear, elaborar material por medio de analogías, metáforas o inferencias)

Estrategia de aprendizaje en profundidad:

“Los inconvenientes de este tipo de aprendizaje son que implica contar con bastante tiempo, con material variado y rico, con reales intereses para llevarlo a cabo. Las ventajas de este tipo de recurso son que se lo puede recordar y reconstruir fácilmente y opera como un verdadero aprendizaje significativo en tanto orientador de nuevos aprendizajes” (Bixio, 1998: 70).

Algunos ejemplos:

- * De elaboración (relacionar la nueva información con el conocimiento previo del sujeto)
- * Constructivas (razonamiento, transformación y síntesis),
- * De apoyo (hacen referencia a la elaboración y programación de metas: aplicación de la concentración)
- * Estrategias de adquisición de conocimiento; estrategias de solución de problemas; Estrategias Metacognitivas.

Al mismo tiempo, Weinstein (1982) menciona:

“De estrategias rutinarias (habilidades básicas para el estudio y

memorización), físicas (anotar diferencias entre palabras y partes de palabras), imaginativas (crear un tipo de imagen mental), de elaboración (relacionar la nueva información con el conocimiento previo al sujeto) y de agrupación (recuperar el material según esquema clasificatorio)" (Beltrán, 1998: 60).

Danserau ha establecido:

- a) "Primarias: que operan directamente sobre el material y abarcan
 - Compensación - retención.
 - Recuperación - utilización.
- b) De apoyo: tratan de mantener el clima cognitivo adecuado y hacen referencia a la elaboración y programación de metas:
 - Aplicación de la concentración.
 - Diagnostico" (Beltrán, 1998: 60).

Por otro lado, Chipman y Segal (1985):

"Hablan de: estrategias de adquisición de conocimiento; estrategias de solución de problemas" (Beltrán, 1998: 59).

Jones (1986) identifica tres tipos de estrategias:

"Estrategias de codificación (nombrar, repetir, elaborar ideas clave de un texto) generativas (parafrasear visualizar de un elaborar el material por medio de analogías, metáforas o inferencias) y constructivas (razonamiento, transformación y síntesis)" (Beltrán, 1998: 60).

Para Derry y Murphy (1986) establecen esta clasificación como:

"Estrategia de memoria para ítems, listas y vocabulario extranjero; estrategias de lecto-estudio para test escolares específicos; habilidades de solución de problemas aplicables al dominio aritmético; estrategias de apoyo efectivo para todos los dominios" (Beltrán, 1998: 60).

Finalmente, Weinstein y Mayer (1986) definen:

“Estrategia de repetición, elaboración, y organización, control de la comprensión y estrategias afectivas y cada una de estas se puede aplicar a las tareas básicas de aprendizaje o a tareas complejas” (Beltrán, 1998: 62).

Existe una variedad de estrategias según las clasificaciones unas requieren de poco tiempo y esfuerzo y otras demandan que el estudiante cuente con material variado y tenga interés por realizar el trabajo, así como del tiempo suficiente, se requiere conocer y comprender cada una de ellas, y considerar la combinación de algunas, dependiendo de la finalidad y los propósitos e intenciones ante una tarea. [Ver Anexo 3]

Sin embargo, no siempre la estrategia de aprendizaje más elaborada o la que requiera de más tiempo es sinónimo de apoyar en la construcción de un aprendizaje significativo. Su variación dependerá de múltiples factores que pueden ser determinantes a la hora de seleccionar una estrategia en función de varios criterios:

- ✓ El tiempo del que el sujeto se dispone a estudiar.
- ✓ El material bibliográfico del que dispone.
- ✓ El tipo de contenidos a estudiar.
- ✓ La cantidad de contenidos a estudiar
- ✓ Las condiciones ambientales del lugar. (Bixio, 1998: 69).

Se puede comprender que para ser estratégico se requiere de organizar y planificar cómo se llevará a cabo la tarea, con base en los objetivos que pretende alcanzar y a partir de los propios recursos. Por lo tanto, el estudiante se encargará de esas funciones a partir de una manipulación interna, bajo una participación activa y propositiva.

“A la vista del análisis precedente sobre el conductismo y como síntesis del mismo, resulta fácil comprender el escaso interés que ha despertado entre sus cultivadores el tema de las estrategias de aprendizaje, pues dado, que estas se producen en el pensamiento interno para entender el amplio campo

de posibilidades que ofrecen el estudio de las estrategias, el cognitivismo es en este caso el camino para lograr el objetivo” (Bernard, 1999: 57).

Para llevar a cabo una misma operación mental, existe una multitud de estrategias y la elección se determina primeramente por puntos de referencia cognitivos, con las cuales cada individuo accede al saber de una manera que le es propio, construida a lo largo de su historia personal que depende de factores externos como pueden ser la exigencia de la materia, contenido temático, o el objetivo de estudio.

Las estrategias de aprendizaje permiten acceder a nuevos saberes a partir de toda una vivencia personal afectiva por parte del sujeto que lo moviliza a decidir que técnicas ha de emplear para aprender, que no se limitan simplemente a la aplicación de un conjunto de técnicas aleatorias, sino la ejecución persigue un propósito que debe de cumplir a través de los objetivos planeados y de esa manera aprovechar al máximo las horas de estudio haciéndolo más eficaz; de esta manera las estrategias se entienden como una guía que ayuda al estudiante a buscar la manera más efectiva de aprender.

CAPÍTULO III

Estrategias Metacognitivas

En este capítulo se aborda la importancia de las Estrategias Metacognitivas en el Aprendizaje, su origen, así como los contextos que la anteceden.

Posteriormente se revisa los componentes que están presentes en la metacognición: *conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas*; se hace referencia a los elementos que intervienen en ellos y a la asociación que representan para las estrategias de aprendizaje. Finalmente se analiza los momentos que se apoya.

3.1 Antecedentes

De las definiciones revisadas sobre estrategias de aprendizaje se observa con claridad que éstas tienen que ver con las formas de trabajo que utiliza un sujeto para adquirir un conocimiento bajo un carácter intencional al saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas; al integrar el uso de *metacognición* será posible guiarlas, observar su eficacia y modificarlas en función de la demanda de la tarea.

“¿Por qué? Porque por más estrategias que existan, por más métodos de enseñanza-aprendizaje que aparezcan, al parecer sin el metaconocimiento no se lograría el propósito de enseñar a los estudiantes a aprender a aprender”
(Garza, 2000: 122).

Los cambios en la educación hacen hincapié en el papel que el alumno ha de jugar de manera activa en su propio aprendizaje. De esta forma al profesor le corresponderá la tarea de “enseñar a aprender” y al alumno “aprender a aprender”, se transforma el papel de los profesores y de los estudiantes al estimular el autoaprendizaje y el autoconocimiento personal más adecuado para la adquisición de conocimiento.

“La expresión “aprender a aprender” tiene dos significados fundamentales. En primer lugar, aprender no significa sólo adquirir información, sino desarrollar habilidades y destrezas que permiten seleccionar, organizar e interpretar la información.

En segundo lugar, significa que en la sociedad actual y en la del futuro, más importante aún que el conocimiento es la gestión del conocimiento; es decir, los individuos deben ser capaces de planear las actividades y estrategias de aprendizaje, organizarlas y posteriormente, evaluar la información adquirida” (Araoz, 2008: 23).

En este sentido no es suficiente con atender el discurso de un especialista en la materia, o de tomar nota sobre una exposición, para la adquisición de conocimiento se requiere ser crítico y reflexivo de lo que se desea aprender. El “aprender a aprender” hace referencia a no considerar los conocimientos acabados, sino retroalimentar esos contenidos a fin de enriquecer el acervo propio.

Esto nos dirige a la delimitación conceptual de la *metacognición*, también conocida como *metaconocimiento*, el término que a primera vista es una palabra compuesta que por significado el prefijo “*meta*” proviene del griego y significa *más allá*. Y *cognición*, corresponde a *conocer, saber algo, conocimiento de*; equivalente a expandir o ampliar las cosas a partir de lo que ya se conoce.

Juan Mayor (1995: 53) refiere al prefijo <<meta> “empieza a usarse con el significado actual a partir de Hilbert, cuando en su *Grundlager der Mathematik* (1934-1939) introduce el término “metamatemática” para referirse a la utilización del lenguaje natural para hablar de las realidades de las matemáticas (como los números, símbolos y reglas)

El enfoque, “de dicho término da la impresión de conectar con esferas elevadas, casi del más allá, de ofrecer una explicación definitiva a cualquier cuestión, de ser la solución a muchos enigmas” (Pozo, 1999: 111).

Bajo esta perspectiva el término <<meta>> desarrolla diversas áreas de conocimiento al ser analógico pero diferente respecto a la “metamatemática” a fin de dar respuesta a cualquier disciplina; ejemplo de ello, es el nacimiento del “metalenguaje” en 1967 al ser el lenguaje-objeto para hablar del lenguaje; asimismo, al incorporarse a la comunicación se constituiría “metacomunicación” con la finalidad de resolver problemas de comunicación.

En estos términos en la década de los 70’ se acuña el vocablo al conocimiento, la cognición, el pensamiento y a diversos procesos cognitivos al ser objeto de interés de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas, siendo la piagetana, sociocultural y la del procesamiento de la información, las más representativas en este tema por prestar atención a la capacidad que tiene el ser humano de reflexionar sobre su propio aprendizaje, de apropiarse de las técnicas y de los recursos que utiliza en su propio proceso de aprender.

Es decir, se hace innegable que el hombre no sólo piensa sobre objetos, acciones, sino sobre sí mismo al ser sujeto de la actividad; líneas de pensamiento que llevaron al desarrollo de la “metacognición” teniendo como origen la teoría de la autorregulación propuesta por Lev Semiovith Vygotsky, quien consideraba que el lenguaje es la materia prima del pensamiento” e indicaba que:

- “La diferencia primordial entre el hombre y el resto de los animales es la capacidad de un discurso planeado.
- El desarrollo cognitivo de los humanos está determinado por el lenguaje, en particular por las experiencias sociolingüísticas del niño.
- Para que el lenguaje se haga verbal es necesario que pase por tres etapas: la externa (en la que las personas del entorno hablan para etiquetar los objetos y dirigir su conducta), la egocéntrica o de lenguaje privado (en donde se internalizó el lenguaje de los padres y el niño se habla a sí mismo) y la de lenguaje interno (en ella las verbalizaciones se hacen internas, el discurso autorregulador se ha hecho subterráneo)” (Klinger, 2000: 85).

Teoría que explícitamente no menciona al concepto metacognición, pero da importancia a la capacidad que tiene el sujeto de estar alerta de uno mismo; por lo tanto, tiene oportunidad de planificar sus actividades, realizarlas y evaluar los resultados de cualquier actividad.

En este discurso se puede apreciar:

- ✓ "el pensamiento como resolución de problemas
- ✓ la presencia o ausencia de elementos representativos en el trascurso del pensamiento
- ✓ la autoobservación como método de objetivación y abordaje del curso del pensamiento por parte del sujeto de prueba" (Aebli, 1995: 78).

Con este marco de pensamiento dentro del siglo XX florece la metacognición como una búsqueda propositiva de uno mismo, al saber cómo se adquiere el conocimiento con la finalidad de fortalecer sus estrategias cognitivas con la intención de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje, para ello precisamos qué es:

3.2 Metacognición

En 1976 Flavell autor pionero en el tema definiría: "así, práctico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.); cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C, antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto" (Nisbet, 1986: 54).

La metacognición ve trincada la enseñanza tradicional centrada en garantizar el objetivo, el logro u obtención de determinados resultados, enfatiza en el

<<aprender a aprender>> buscando la mejor manera de lograrlo, al poner atención no sólo en el resultado final, sino en todo aquello que el alumno pone en juego a la hora de resolver una determinada tarea o aprender determinado concepto, principio, hecho o procedimiento.

Dada la importancia en un primer momento distinguimos que por metacognición, de acuerdo a Arthur Costa (1991):

“La habilidad para saber lo que se sabe y lo que no se sabe. Según los neurólogos, el fenómeno ocurre en la corteza cerebral y se cree que es una característica exclusivamente humana. (Garza, 2000: 122).

Parece que la limitación conceptual es fácil; Se trata de definirla como la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Mayor 1995: 51).

Evidentemente enfatiza en el proceso que el ser humano puede alcanzar de sus actividades al momento de aprender o de la información sobre la que estas ejercen; desde el punto de vista de Martínez:

“La metacognición nos proporciona la posibilidad de elaborar incluso una taxonomía de capacidades, habilidades y procesos de pensamiento de estrategias y de sistemas de evaluación” (Martínez, 1995: 21).

Monereo (2000) coincide, la metacognición tiene que ver con el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios procesos de conocimiento, para él es especial identificar y valorar las características personales; describe, el sujeto cuenta con la capacidad de analizar sus aciertos, así como sus propias dificultades frente al aprendizaje, por ejemplo:

“El conocimiento que el sujeto tiene del funcionamiento de su propio sistema cognitivo. Sus mejores estrategias, sus zonas débiles y fuertes, las precauciones que debe tomar para lograr el éxito en las tareas, qué le hace pronosticar sus fracasos, cómo debe planificar sus esfuerzos para sacarles rentabilidad, cómo controlar la ansiedad o motivarse, cómo distribuir con

eficacia horarios, etcétera" (Monereo, 2000: 67).

Existe un conjunto característico de estudios que enfatizan en la importancia de realizarse a sí mismo una introspección de la manera en que se adquiere un nuevo aprendizaje o de examinar los mecanismos que se llevan a cabo en la resolución de cierta actividad en la adquisición del aprendizaje.

Por ello, los planteamientos metacognitivos ubican dos ámbitos; según J. Flavell, en un primer momento para la década de los 70' la finalidad de la metacognición involucra:

- ✓ *El Conocimiento Metacognitivo*
- ✓ *Las Experiencias Metacognitivas.*

El primero de ellos, describe un autoconocimiento que reflexiona sobre el conocimiento que se tiene sobre la tarea y las estrategias; el segundo, concretamente tiene que ver con los asuntos cognitivos, como afectivos, al interpretar la sensación de ansiedad o satisfacción, cuando se descubre la solución de un problema, (cuando uno siente que es algo difícil de aprender, comprender o solucionar o piensa que está lejos de conseguir la realización de la tarea o cree que está más próximo a conseguirla; o se da cuenta que es más fácil una tarea que otra).

Para Ann Brown, es importante el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, al considerarlas fundamentales en el estudio de la metacognición, no obstante, menciona que se ha dejado de lado un proceso llamado "autorregulación" un elemento primordial donde el sujeto debe ser capaz de auto-cuestionarse:

De acuerdo a Aebli (1995):

Se originan dos líneas asociadas al concepto: la primera de ellas "*conocimiento acerca de la cognición*", y la segunda "*regulación de la cognición*", el énfasis sobre la primera predomina durante las dos primeras décadas, sin embargo, a partir del nuevo milenio los autores preponderan la metacognición desde la

segunda:

“La metacognición tiene que ver con el monitoreo y la regulación activa de los procesos cognoscitivos esenciales para planear, resolver problemas, evaluar y para varios aspectos del aprendizaje de una lengua” (Garza, 2000: 122).

Klingler (2000) señala:

- ✓ “la autovaloración – que es un diagnóstico personal sobre las habilidades de pensamiento y que se realiza después de la experiencia de aprendizaje –
- ✓ el control ejecutivo; – que permite planear, pronosticar, monitorear y evaluar el proceso de pensamiento – La metacognición ha probado ser útil en el aula al potenciar la productividad y eficiencia de los procesos de pensamiento” (Klinger, 2000: 98).

Por otro lado, Castañeda (2004) divide dos momentos:

“La etapa inicial del estudio de la metacognición, el énfasis es puesto en las funciones relacionadas con la conciencia sobre el conocimiento, mientras que hoy en día se da mayor relevancia a las funciones autorreguladoras que ejerce el individuo sobre esas funciones” (Castañeda, 2004: 385).

Castillo (2005) integra una temporalidad:

“El sistema del que se sirve es un proceso de autorregulación del proceso de pensamiento a través de interrogantes que el sujeto debe hacerse a sí mismo antes, durante y después de la ejecución de una tarea” (Castillo, 2005: 23).

Y finalmente Araoz (2008) establece esta clasificación integrada por dos dimensiones:

- ✓ “En la primera el alumno toma conciencia de su propio aprendizaje, es decir, es capaz de darse cuenta cómo aprende y comprende los factores que afectan de manera positiva o negativa de los resultados deseados.
- ✓ La segunda dimensión está relacionada con el hecho de regular y controlar las actividades durante el proceso de aprendizaje. De alguna manera se organiza el propio conocimiento, porque se plantean las actividades cognitivas, se controla el proceso intelectual y la evaluación de los resultados” (Araoz, 2008: 25).

Podemos señalar que en un principio el discurso de la metacognición imprime el conocimiento que tiene el sujeto sobre sí mismo, reflexiona y adquiere un autoconocimiento sobre lo qué se sabe al indagar en los recursos personales para realizar la tarea en función de sus capacidades.

Un segundo momento, dentro de la primera década del siglo XXI se da mayor relevancia a las funciones autorreguladoras, elementos que permiten identificar si se cumple o no con los objetivos propuestos en la tarea, si se requiere organizar y realizar nuevamente empleando otros métodos o si se requiere modificarlos al valorar los procesos antes, durante y después de ésta.

Es decir, el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos es lo que se ha denominado *Metacognición*, integra conocer, realizar y evaluar las problemáticas a las que nos enfrentamos durante nuestra vida académica.

3.3 Estrategias Metacognitivas

Ahora bien, no se podría dejar de abordar la siguiente pregunta, ¿cómo podemos aprender a aprender? En relación *Estrategias y Metacognición* es de nuestro interés tratar de dar cuenta de cómo se articulan y se enriquecen a fin de saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y analizarlo mientras se hace:

“El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de los contenidos sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” (Beltrán, 1998: 50).

La metacognición puede ser considerada como la capacidad para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje lo que posibilita la comprensión de las estrategias que utilizamos ante un problema, para ello es necesario preguntarnos qué estamos haciendo frente al aprendizaje.

Para Pozo y Monereo (1999) el aspecto que hace que los temas de las estrategias se asocien más claramente con el de la metacognición se relaciona con:

“La existencia de una actividad consciente e intencional por parte del sujeto sobre qué y cómo encadenar una serie de procedimientos apropiados para lograr una determinada tarea” (Pozo y Monereo, 1999: 112).

Las estrategias metacognitivas brindan un autoconocimiento de uno mismo en cuanto a las preferencias o habilidades; saber qué hacer concretamente al seleccionar una estrategia, esto hace posible observar la eficacia de éstas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

“El alumno modelo, según Flavell, selecciona estrategias (por ejemplo, la repetición), a fin de alcanzar algunas metas (memorizar significados de palabras extranjeras) que conducen a experiencias metacognitivas (yo aprendí este tema bien), lo que a su vez mejora o enriquece el almacén de conocimientos metacognitivos sobre el aprendizaje (la repetición no es tan buena como el método keyword para esta tarea)” (Beltrán, 1998: 50).

Según Flavell, puede hacerse una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas:

“La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que se esté ocupando. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el progreso de ella” (Díaz, 1998: 128).

En la primera en términos generales de acuerdo a la mayoría de los autores son actividades deliberadas, intencionales y propositivas que engloban recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje, que a su vez

incorporan elementos vinculados como la disposición y la motivación del estudiante.

Y al integrar la participación de la metacognición es posible identificar los aciertos, así como las propias dificultades, valorar los logros obtenidos y poder corregir los errores cometidos, llevando a cabo acciones que conduzcan al perfeccionamiento de la estrategia por medio de analizar y evaluar las propias actuaciones, en este sentido se hace necesaria la relación entre una y otra.

“En el caso de la estrategia cognitiva se trata de alcanzar un fin, en el caso de la estrategia metacognitiva no se trata de alcanzar el fin, sino de verificar que el fin se haya alcanzado” (Aebli, 1995: 82).

Las estrategias metacognitivas tienen la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término con éxito de la tarea y a partir de ellos identificar:

“La efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir tiempo y esfuerzo y revisar o cambiar a otra estrategia para salvar cualquier dificultad que se haya encontrado” (Puente, 1998: 297).

La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que engloban recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje, el uso de ellas enfatiza en tener éxito ante las demandas que le imponen las tareas académicas, para que se comprenda y aproveche la posibilidad de saber qué se sabe, cómo lo ha aprendido, con qué recursos cuenta y cuáles son los principales problemas que se tienen para realizar dicha tarea.

Al ser participantes metacognitivos es fácil que el estudiante elija la estrategia cognitiva adecuada que le permita adquirir una comprensión profunda sobre su proceso de aprendizaje.

Un ejercicio que ejemplifica la relación de entre ambas, se da al analizar un problema algebraico, al saber si ha de dividir o multiplicar para buscar la incógnita; el

proceso metacognitivo se encargará de elegir la mejor estrategia para buscar la incógnita en términos de resolución, por otro lado, la aplicación de la operación de multiplicar o dividir constituye la actividad cognitiva.

3.4 Elementos Metacognitivos

Dentro de la literatura señalada desde la década de los 70' se ha mantenido elementos establecidos por J. Flavell, dentro de su tipología se integran principales componentes que han sido retroalimentados por parte de los autores al considerarlos fundamentales en la conceptualización de la metacognición.

Las precisiones teóricas realizadas poseen algunas modificaciones, pero en esencia se distinguen tres categorías que tienen relación con el conocimiento metacognitivo, estos hacen referencia a aquella parte del conocimiento del mundo que poseemos.

“Así, entre el saber sobre lo que se conoce y el tener la habilidad para saber más sobre ese conocimiento, es lo que nos lleva a reconocer tres variables o modalidades sobre las que se da el metaconocimiento” (Garza, 2000: 123).

Con respecto al conocimiento de los propios procesos cognitivos, se hace referencia a que cada sujeto conoce sus capacidades y limitaciones involucrados en la consecución de un objetivo, en la realización de una tarea o en la solución de un problema, dentro de esta categoría se distingue *el conocimiento metacognitivo* subdividido en: conocimiento sobre *persona*, *tarea* y *estrategia*, que se relacionan entre sí y sobre la manera de ejecutar una serie de acciones para resolver una tarea.

“Sobre la persona. Se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que posee otras personas” (Díaz, 1998: 128).

“Sobre la tarea. Saber identificar el grado de abstracción y complejidad de la tarea es una habilidad que genera mejores resultados en los estudiantes”

(Garza, 2000: 124).

“Sobre la estrategia. Seleccionar la mejor estrategia de las ya conocidas para la solución de un problema o diseñar una nueva estrategia es una habilidad que solamente podrá ser aplicada por una persona que conozca muy bien la tarea y sus habilidades personales” (Garza, 2000: 124) “El conocimiento de las estrategias a través de las cuales es posible abordar los problemas se refiere al procedimiento a través de los cuales es posible resolverlos” (Castañeda, 2004: 96).

En relación con la persona se encuentra el conocimiento que se tiene de sí mismo, de las capacidades como de las limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos mientras aprendemos.

“Se refiere al conocimiento intraindividual, interindividual y universal acerca del funcionamiento cognitivo humano. Ejemplos de esta categoría son los conceptos adquiridos acerca de la memoria, como <<no logro recordar las melodías que escucho>> relacionado con la persona o la <<memoria se deteriora con la vejez>>, un conocimiento de nivel universal” (Castañeda, 2004: 95).

Dentro de esta modalidad se establecen distintas relaciones comparativas (conocimiento que se posee sobre algo o sobre nosotros mismos), un aspecto incluido en esta categoría tiene que ver con lo que sabemos que tenemos en común cuando aprendemos con respecto a los demás. Por lo tanto, en relación a la *persona* pueden adquirirse conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales. Los factores que distinguen a la *tarea* describen la introversión sobre el tipo de problema a resolver; significa averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, indagar cuál es su nivel de dificultad, determinar o seleccionar los procedimientos para su resolución. Es la clave para conocer que se pretende con cada tarea, éste conocimiento ayudará a elegir la estrategia más adecuada.

a) “Son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con sí mismo. Flavell

distingue dos subcategorías:

b) El conocimiento que tiene vínculo con la naturaleza de la información involucrada en la tarea (si la información es poco familiar, si está organizada en formas complejas, etcétera)

c) El conocimiento sobre las demandas implicadas en información a otra que simplemente exige recordarla" (Díaz, 1998: 128).

Un ejemplo, será saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido; otro sería, reconocer que al aprender de memoria un texto no exige el mismo esfuerzo que señalar de qué se trata:

"Incluye saber cómo la naturaleza de la información que manejamos afecta y constriñe el modo de representárnosla y de operar en ella. Por ejemplo, sabemos que tendremos que realizar un esfuerzo mayor para procesar información nueva, difícil, densamente presentada y poco redundante que para procesar la información familiar" (Mayor, 1995: 98).

Con respecto a la *estrategia* serán los conocimientos que se tienen sobre las distintas estrategias y técnicas a través de las cuáles es posible abordar los problemas de aprendizaje (resumir, subrayar o tomar notas son estrategias de lectura que permiten ilustrar esta categoría). Un ejemplo, es saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión.

Se requiere realizar una deliberación sobre las estrategias empleadas, el análisis de los procedimientos que permiten ir de una situación a otra, relacionar una tarea con otra, a fin de conseguir los objetivos; en suma, tácticas de resolución.

Para Mayor (1995) "el conocimiento metacognitivo aumenta durante la vida al igual que lo hacen otros tipos de información contenida en la base de conocimientos"; la mayoría del conocimiento se constituye por la interacción entre éstas categorías que afectan el funcionamiento cognitivo, se influyen de manera recíproca, así ciertas estrategias pueden resultar más familiares a un individuo que a otro y por tanto más adecuadas para abordar un número mayor de problemas.

3.5 Momentos en la Intervención Metacognitiva

Con base en puntos anteriores las características esenciales de las estrategias es guiar su uso en dos direcciones:

- En primer lugar, se hace referencia al conocimiento que posee el estudiante sobre el conocimiento de estrategias específicas (sus propios procesos cognitivos).
- Un segundo momento, es tener la posibilidad de controlar la eficiencia de las estrategias y modificarlas si las demandas de la tarea así lo requieren, es decir, el sujeto controla la eficacia de estrategias y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje.

De tal manera que la persona ha de tener la habilidad de:

- ✓ Planear una estrategia
- ✓ Producir la información que sea necesaria
- ✓ Reflexionar los propios pasos y estrategias durante la resolución de problemas
- ✓ Reflejar y evaluar la productividad de su propio pensamiento

Es importante que el estudiante durante su formación indague sobre qué estrategias requiere para comprender o adquirir un conocimiento y guiar el uso de ellas mediante la regulación de la cognición, a fin de optimizar su desempeño académico.

“Una vez iniciado la estrategia, debe regular su conducta, es decir, debe controlar su desarrollo con la finalidad de introducir cambios cuando considere que la consecución del objetivo está en peligro. Finalmente, es imprescindible que sepa cuando poner fin a su actuación, por tanto, implica

evaluar la proximidad o distancia existente entre los resultados que se van alcanzando y el objetivo buscado” (Monereo, 2002: 30).

La metacognición cobra importancia no como conocimiento sutil o especulativo, sino como saber práctico que permite a quien aprende obtener mejores resultados, hacer del aprendizaje una actividad personal, reflexiva y crítica; “no como mero saber, sino cómo saber para hacer y mejorarlo que se hace” (Aebli, 1998: 84)

La regulación de la cognición hace referencia a las actividades cognitivas de planeación, supervisión y evaluación bajo el nombre de “*control ejecutivo*” como algunos autores han preferido llamarlo; este permite:

Desarrollar el potencial de aprendizaje porque “favorece el aprender a aprender, mediante la planeación, adquisición, desarrollo y uso adecuado de las estrategias de aprendizaje. Estas se definen “como la capacidad” que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar cuáles estrategias se han de utilizar en cada situación; aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos” (Araoz, 2008: 24).

Para alcanzar las metas es preciso lograr detectar los desajustes en un tiempo predeterminado, *antes, durante y después* de esta. Existe un consenso desde los autores Garza (2000), Monereo (2002) y Castillo (2004):

“Estos tres momentos de toda actuación estratégica, requieren de un constante control consciente de la actividad mental que se está realizando un control <<in line>> que además precisa de la participación de una capacidad específicamente humana a partir de la cual somos capaces de darnos cuenta de lo que estamos pensando en un momento dado” (Monereo, 2002: 30).

Se menciona que el aprendizaje autorregulado requiere valorar cada una de las actividades cognitivas antes señaladas que cobran importancia al involucrar aspectos metacognitivos; en la literatura reportada localizamos:

a) Actividades de planeación:

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia planeación tienen que ver con el establecimiento de metas y de las acciones necesarias para alcanzarlas.

En la Planeación de la Enseñanza, antes de enfrentarse a la tarea se debe establecer un plan inicial de trabajo considerando el tiempo y las ayudas necesarias.

Aebli, (1998: 53) identifica a las actividades de planeación con aquellas que “determina qué pasos y en qué orden deben cumplirse para alcanzar la solución”, de ésta manera el alumno puede dirigir los caminos de su aprendizaje. Para Díaz, (1998: 130) estas son significativas por la predicción de los resultados y la programación de la estrategia.

Es decir, las actividades de planeación contribuyen a la realización de los objetivos de aprendizaje, en función de estos términos: “a) activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo, b) proyectar el empleo de las diferentes estrategias cognitivas, c) promover una gestión efectiva y adaptativa de los recursos” (Valle, 2007: 110).

Por lo anterior, el sujeto requiere cierta habilidad para detectar las necesidades y las demandas de la tarea, en función de éstas determinar la estrategia necesaria.

“Planificación se plantea en primer lugar conocer las condiciones de partida como conocimiento previo que oriente y justifique acciones posteriores para mejorar la situación inicial en la que puedan encontrarse los alumnos, organice su programa de trabajo-estudio personal. Esta planificación va a permitir al alumno- estudiante aprovechar mejor el tiempo, optimizar el empleo de los recursos y actuar de una manera personal, flexible y realista” (Castillo, 2005: 140).

Estas actividades se hacen necesarias al tomar en cuenta lo que se sabe sobre las distintas categorías (persona, tarea y estrategias) de conocimiento, a partir

de ellas hacerle frente a la realización de la tarea.

En suma, las actividades de planeación apoyan a los aprendices a diagnosticar sus necesidades, intereses, expectativas de un determinado universo, considerando las características del contexto, determinar los objetivos de enseñanza y en función del diagnóstico elaborar un proyecto de actividades en un espacio y tiempo determinado.

b) Actividades de supervisión:

El Diccionario de Ciencias de la Educación precisa supervisión como la asesoría e intervención sobre las dificultades dentro del trabajo académico para comprobar la progresión de los objetivos, a partir de la información obtenida, evaluar el proceso de las acciones que se derivan frente a la tarea.

Díaz (1998: 130) hace referencia a las actividades de supervisión como las que se efectúan “durante la ejecución de actividades para aprender o solucionar problemas, tales como la supervisión y chequeo de acciones estratégicas, o la reprogramación de las estrategias cuando se considera necesario”

Se ocupan en posibilitar el desarrollo de la tarea, al reflexionar y valorar el desarrollo global del proceso de aprendizaje seguido de las distintas experiencias de estudio, considerando los procedimientos que son utilizados para alcanzar la meta.

La supervisión se ejecuta de acuerdo a Castañeda (2004: 96) “permanente sobre los resultados parciales alcanzados, a la que se agrega un componente de flexibilidad en la implementación del plan inicial, que revisa y ajusta de acuerdo con el grado al cual el objetivo propuesto se va alcanzado”

En síntesis, las actividades de supervisión revisarán constantemente el cumplimiento del objetivo propuesto, deliberarán sobre las decisiones empleadas durante el proceso de la ejecución, en caso de encontrar dificultades, las estrategias

en marcha pueden ser modificadas, o abandonadas a favor de otras más adecuadas; actividades que integran creencias motivacionales respecto a la experiencia.

Acciones que no pueden ser concebidas sin la intervención de las experiencias metacognitivas, donde se relaciona lo cognitivo y lo afectivo, debido a que proporcionan información de cuál ha sido el nivel de progresión o cuánto hace falta para la realización o solución de la tarea, sin dejar de lado la meta establecida.

c) Actividades de evaluación.

Evaluación entendida con múltiples funciones que integran al vocablo; sin embargo, en este momento la evaluación que más nos interesa es la entendida como regulación.

“Término introducido por M, Scriven en el año de 1967, se refiere a los procedimientos usados por el profesor con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los procesos y problemas de aprendizaje observados en sus alumnos. Este tipo de evaluación tiene pues como finalidad fundamental una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Tiende más a identificar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje que no los resultados alcanzados con este aprendizaje” (Jaume, 1997: 24).

En este sentido, se localiza en el Diccionario de Ciencias de la Educación que la evaluación es una: “actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetos revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos”.

La evaluación como regulación involucra un proceso en tres etapas, de acuerdo con Jaume (1997:22) “— Recogida de información, que puede ser instrumentada o no. —Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis. —Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido”.

El proceso y el resultado final alcanzado es una actividad muy importante para el desempeño a posterior, dado que incluye la evaluación de la propia forma de trabajo que incrementa los conocimientos de los estudiantes en torno a:

- a) "Sí mismos, tanto en su funcionamiento motivacional y afectivo — intereses, actitudes, expectativas, metas personales y emociones asociadas—, como de sus capacidades, limitaciones cognitivas y del nivel de conocimientos de las distintas áreas de trabajo.
- b) Los diferentes tipos de tareas a las que, al menos potencialmente, uno puede enfrentarse para estudiar o aprender algo—familiaridad, demandas, características, dificultad, objetivos" (Valle, 2007: 117).

Las actividades de evaluación refieren:

"todas las realizadas con el fin de estimar los resultados de las acciones estratégicas, en relación a ciertos criterios de eficiencia y efectividad; por lo general se realizan durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva" (Díaz, 1998: 130).

Siendo una actividad organizada que tiene como misión principal recoger información fidedigna sobre el proceso, que ayuda a mejorarlo y dentro de él apoya los recursos, las técnicas y las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación realizan el análisis durante y después de la tarea, una búsqueda que permite destacar cuáles fueron los motivos de los aciertos, así como de las dificultades; para iniciar un modelaje de los cambios pertinentes en búsqueda de la mejor solución.

La evaluación metacognitiva realiza un informe que orienta y procede estratégicamente frente a las dificultades para emprender la búsqueda de nuevas y mejores alternativas; de tipo cualitativa que apoya al alumno a autoevaluarse y confrontar si la manera en que se desarrollan las actividades son las mejores para adquirir conocimientos, y a través de los resultados obtenidos reflexione si fueron funcionales las actividades o si se requiere modificarlas de nuevo.

Son tres las actividades que integran el proceso estratégico, planeación, supervisión y evaluación íntimamente vinculadas en la capacidad que tienen los alumnos de “aprender a aprender” es decir, cuentan con las habilidades necesarias para planificar cuáles estrategias han de utilizar en cada situación de aprendizaje, al ejecutarlas pueden supervisar y evaluar posibles fallos, actividades que más adelante pueden transferir a una nueva actuación con mayor experiencia.

Se presenta a las estrategias metacognitivas como aquellas que incluyen un sin número de destrezas que se adoptan en el transcurso del tiempo y que por medio de una revaloración de lo que se hace y de lo que se piensa a lo largo de la formación académica se puede estar alerta de los objetivos trazados, al informar cuál es el nivel de progresión de la tarea o cuánto le hace falta para su realización o solución; teniendo la posibilidad de reestructurar las actividades en marcha con la finalidad de concluir exitosamente.

Incluye una toma de decisiones continua de la propia actuación, que integra estar alerta de los resultados, mismos que se modifican o perfeccionan según sus necesidades, motivando que los conocimientos vayan más allá de almacenarlos al imprimir su utilidad en otros escenarios dentro y fuera de la vida académica.

Desde este lugar se piensa en alumnos autónomos e independientes, conscientes de su proceso académico, capaces de dar solución a las problemáticas que se le presentan en el aprendizaje, que al incorporar estrategias metacognitivas están preparados para revolver las exigencias de conocimiento que demanda la sociedad actual.

CAPÍTULO IV

Aplicación y Análisis de Resultados

4.1 Cuestionario Estrategias Metacognitivas

En este capítulo se presenta el análisis obtenido de la aplicación y sistematización del cuestionario Estrategias Metacognitivas [Ver Anexo 4] a 24 alumnos del sexto semestre de la Lic. en Pedagogía, en el ciclo escolar 2018-1 dentro de la asignatura de Orientación Educativa y sus Prácticas. El cuestionario que se aplicó sistematiza la opinión de cómo los alumnos concibieron su proceso metacognitivo relacionado con la elaboración de un trabajo realizado de un diagnóstico psico-sociopedagógico dentro de una Institución del Sistema de Educación Básica (primaria o secundaria).

Por razones éticas y de confidencialidad los nombres de los alumnos se indicaron a través de sus iniciales, por el mismo motivo no se señala el grupo al que se aplica este instrumento, pero cabe decir que fueron alumnos del turno vespertino los cuales accedieron a participar en este trabajo de investigación.

El cuestionario estuvo integrado por ocho preguntas, tres para el primer momento del proceso de realización del trabajo académico. (Planeación o Antes); tres para el segundo momento (Realización o Durante) y dos preguntas para el tercer momento (Evaluación o Después)

Dividido en tres grupos de preguntas, que para fines de sistematización de la información se consideró conveniente poner una clave que se organizó a partir del momento de este proceso:

- Planeación o Antes (P)
- Realización o Durante (R)
- Evaluación o Después (E)

Las primeras preguntas relacionadas en el momento previo a la realización del trabajo (Planeación o Antes) descritas por los estudiantes están dirigidas a resolver el trabajo en cuestión.

Las preguntas que integran este fueron:

- P1) ¿Qué sabías de la tarea?
- P2) ¿Contabas con conocimientos previos?
- P3) ¿Te preguntaste el objetivo de la tarea?

Las preguntas que se integraron para explorar el segundo momento del proceso se dirigieron a conocer la situación vivida en el desarrollo de la actividad del trabajo (Realización o Supervisión) las cuales son:

- R4) ¿Cómo lo aprendiste?
- R5) ¿Qué dificultades tuviste?
- R6) ¿Cómo lo resolviste?

El tercer grupo de preguntas comprende aspectos vinculados con la evaluación del proceso, al concluir la tarea propuesta (Evaluación o Después):

- E7) ¿Para qué te sirvió?
- E8) ¿En qué otras ocasiones lo emplearías?

Para el análisis, fue necesario sistematizar las respuestas de todos los alumnos participantes (24) los cuales permitieron ubicar tres tipos de respuestas para cada uno de los momentos que vivieron durante la realización de su trabajo académico. Esta sistematización fue agrupada en tres grupos.

El grupo 1 se caracterizó en términos generales por ser alumnos que reconocen la falta de elementos académicos que les impide realizar su trabajo

escolar, pero no buscan o construyen alternativas para superar sus carencias porque ni siquiera ubican cuáles son los conocimientos necesarios para la elaboración de la actividad solicitada.

Para el grupo 2, estos estudiantes reconocen lo que no saben, tienen idea de lo que pueden realizar pero sólo lo nombran e intentan llevar a cabo, sin tener seguridad de que le servirá, o que sea lo solicitado.

Los alumnos del grupo 3, reconocen sus faltas en relación a las herramientas académicas requieren para la solución de trabajo y a partir de identificar sus necesidades logran integrar actividades que los llevan a resolución de su tarea, se percatan de los elementos que serán necesarios a partir de su experiencia.

4.2. Planeación (Antes)

En este apartado hablaremos de las metas que se plantearon para la construcción de su trabajo, así como las limitantes que se presentaron y la manera en que se resolvieron. Se describe cómo los estudiantes se prepararon para la elaboración de su trabajo académico, qué elementos abordaron del diagnóstico psicopedagógico que les fue solicitado, qué sabían previamente del tema, así como los elementos que tomaron en cuenta para realizar dicha tarea.

Para ello, el análisis se encuentra dividido en tres grupos, el primero hace referencia a los alumnos que coinciden con no saber del tema ni como realizarlo, el segundo se refiere a quienes argumentan no conocer el contenido revisado en clase, pero tratan de intervenir a partir elementos académicos que consideran pueden ser de utilidad; en el tercero se presenta aquellos estudiantes que mencionaron contar una idea de lo que fue solicitado e identifican estrategias para comenzar a trabajar.

a) Grupo 1

Los siguientes comentarios refieren a los estudiantes que expresan la falta de elementos académicos para llevar a cabo su tarea, quienes coinciden en no saber cómo elaborar la tarea solicitada, que a pesar de contar con indicaciones previamente presentadas por su profesora; una vez que tienen que reapropiarse del conocimiento se enfrentan a la problemática de cómo desarrollarlo.

Se caracterizan por presentar un área de oportunidad no solamente a nivel de un conocimiento general, sino también enfrentan un nuevo reto que implica saber aplicar dicho conocimiento, y es que al preguntarles qué saben, el alumno expresa no contar con experiencia previa para su desempeño; en esta línea uno de los alumnos describe:

Conocía sólo lo general y no tenía idea de cómo elaborarlo y todo lo que implicaba. (A.1. P.1. 22 YAD).

Como puede observarse en la cita anterior el alumno sabe sobre lo solicitado, pero determina no contar con datos suficientes para la elaboración de su trabajo escolar, este tipo de comentario nos permite pensar que aquello que conoce no puede ser incorporado ya que el referente con el que cuenta comprende únicamente la aplicación y análisis de un cuestionario que fue empleado en el semestre anterior cuando cursaron la materia Bases de la Orientación Educativa, según indican fue el profesor quien le proporciono el instrumento a trabajar, por lo que la actividad consistía en dirigirlo a la población para la que estaba diseñado, y una vez obtenidos los resultados, graficara las respuestas.

En el sexto semestre al revisar qué es un diagnóstico, en un primer momento sus conocimientos previos lo hacen pensar que ya habían trabajado el tema, así como las actividades que lo integran, la experiencia del semestre anterior refería a la presentación de los indicadores, tal cual se había realizado en el curso anterior.

Sin embargo, una vez que la profesora del 6º semestre detalla el contexto que comprende la tarea, los alumnos identificaron no ser suficientes los elementos con los que cuentan, lo que conocen del tema se encuentra enfocado en la presentación de resultados referente a un análisis del instrumento “cuestionario”. Por lo tanto, definen que la información anterior es limitada, así lo expresa otro de los alumnos:

No sabía mucho puesto que la práctica pasada nuestra maestra nos dio el instrumento sólo para aplicar. (A.1. P.1 12 QHJP).

Exponen que en el transcurso de su formación académica, no tuvieron oportunidad de desarrollar trabajos en los que tuvieran que investigar por cuenta propia para posteriormente diseñar y aplicar lo aprendido, en semestres anteriores al hablar de un diagnóstico se trataba de realizar preguntas enfocadas a un grupo determinado; en esta reflexión se describe la siguiente cita:

Con muy pocos, ya que el semestre pasado lleve una materia de Orientación y vimos el tema de diagnóstico, pero de manera muy general. (A.1 P.2. 1 CGC).

Una vez que se les solicita ir más allá de lo que conocen, se les problematiza, en otras ocasiones se les proporcionó lo necesario y se explicó a detalle cómo deben trabajarlo; en este caso al cambiar las exigencias respecto a la práctica docente se sienten limitados de conocimiento para llevar a la práctica la teoría que deben revisar.

Manifiestan contar con indicaciones puntuales para comenzar a trabajar, ya que al preguntarles qué objetivo pretenden alcanzar, refieren no haberse cuestionado este punto; desconocen la finalidad de la tarea e indican limitarse a seguir el paso a paso de lo solicitado; percatándose del objetivo de la actividad una vez que comenzaron a trabajar por medio de las revisiones grupales dentro del salón de clases, así lo expresa uno de los alumnos:

Nunca me lo pregunté, sin embargo, durante el proceso de revisión de la tarea, me di cuenta para que era el trabajo. (A.1. P.3. 1 CGC).

Las actividades en un inicio las realizan tal cual se solicitó, mismas que se mantienen o se modifican conforme las observaciones que se realizan por parte de la profesora y de los compañeros en el salón de clases, actividades que son de utilidad al identificar si van por buen camino o requieren realizar ajustes, es decir, primeramente se ocupan por seguir las indicaciones proporcionadas, que se modifican conforme intuyen deben realizarse.

Otros de los alumnos, expresan no ir más allá de lo que se les exige, la perspectiva que tienen es cursar la materia (La Orientación Educativa: sus Prácticas) comprende ser parte del plan de estudios, ya que profesionalmente no le encuentran sentido al considerar los contenidos poco atractivos, sin beneficio para un futuro, en esta línea expresa:

La materia o área no me interesa profesionalmente, no suelo ir más allá de lo que se ha pedido en este semestre. (A.1 P.2. 5 CRJH).

Se enfocan a cumplir con las instrucciones para desarrollar el trabajo encomendado, por ser un requisito de la Licenciatura en Pedagogía el cursar la materia, expresando no ser de su interés apropiarse de conocimiento y desarrollarlo; el fin que persiguen se limita acreditar la materia independientemente de haber aprendido o no.

En síntesis, las respuestas permiten identificar los siguientes elementos:

- Dificultad para aplicar conocimiento previo
- Insuficiente formación teórica
- Interpretan contar con una práctica docente que se ocupa más del contenido dejando de lado los procedimientos de cómo elaborar una investigación
- Dificultad para ubicar de inicio el objetivo de la tarea

- Juzgan que acreditar la materia es indispensable al conformar parte del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía

b) Grupo 2

Los estudiantes del grupo 2 se caracterizan por expresar no saber del tema, en sus respuestas exponen contar con una idea de aquello que comprende un diagnóstico psico-sociopedagógico, es decir, de forma somera ubican que implica, debido a que refieren haber realizado una práctica relativa al tema en el semestre anterior.

Entienden que el contenido del tema es amplio, incluye ir más allá de lo que conocen, uno de los primeros cuestionamientos que se realizan comprende: cómo comenzar, qué herramientas le son de utilidad; en su experiencia lograron llevar a cabo una de las actividades respecto a las solicitadas, mismas que interpretan no ser suficientes, por ello se dan a la tarea de búsqueda de elementos a fin de resolver sus inquietudes y poder comenzar con la construcción de su trabajo escolar.

La tarea advierte recopilar materiales para ampliar la información con la que cuentan, haciendo rastreos temáticos en libros, páginas de internet; fuentes primarias que son de utilidad para extraer información de las características, las bases, así como otros indicadores acerca del tema; en esta línea de reflexión lo expresa uno de los alumnos:

Buscar en la web acerca de la escuela, las características de una escuela por parte de la materia de gestión educativa, las mismas bases de la orientación y algunos otros indicadores. (A.2. P.2. 24 YSF).

La intención de la investigación corresponde entender la definición de lo que desean realizar; en medida de que estiman no ser un trabajo sencillo en comparación con sus trabajos anteriores, por lo que suponen necesario dedicarle mayor tiempo, así lo expresa uno de los alumnos:

El semestre pasado nos habían hablado un poco sobre lo institucional y algo de desarrollo humano, pero no tenía los suficientes conocimientos previos para tomar sencillo el trabajo. (A.2. P.2. 13 MNNI).

Al realizar un análisis de su formación académica no recuerdan haber solicitado poner en práctica sus proyectos, en otras ocasiones era el profesor quien exponía el tema y lo trabajaban a partir de las indicaciones que les proporcionaba; en este momento explican que el grado de dificultad aumenta porque deben fundamentar su trabajo y llevar a la práctica la propuesta del diagnóstico psico-sociopedagógico que se requirió.

Expresan contar con las bases para poder definirlo, sin embargo, presentan dudas del objetivo solicitado, algunos de los alumnos refieren ser la primera vez que cursan una materia con la profesora por lo que desconocen cómo desarrollar los trabajos, originándoles un conflicto al precisar las particulares que conviene integrar, así lo expresan:

Cómo hacer el diagnóstico te hace dudar, creo porque no habíamos hecho un trabajo teórico-práctico o a menos yo. (A.2. P.3. 24 YSF).

Podemos decir que este grupo interpreta que el trabajo solicitado no puede ser diseñado como otros que han presentado, en este caso deberán realizar una propuesta que demanda invertir mayor tiempo y esfuerzo en comparación con las investigaciones anteriores, interpretan que las fuentes de consulta para el desarrollo les produce una impresión confusa entre lo que es correcto o no integrar, al ser la primera vez que trabajan bajo este tipo de exigencias.

En resumen identificamos:

- Insuficientes habilidades para la realización de su trabajo académico
- Azarosa búsqueda de elementos para la realización de su trabajo escolar
- El objetivo de la tarea se identifica una vez iniciada la tarea

c) Grupo 3

En este apartado se describe a los alumnos del grupo 3, quienes coinciden carecer de elementos suficientes para la realización de su trabajo escolar, como consiguiente una de las primeras actividades que interpretan necesaria es ampliar la información del tema, priorizando la búsqueda de información.

La motivación que presentan frente a la tarea promueve que por cuenta propia busquen alternativas, entre ellas, ocuparse por adecuar el contenido, considerando la investigación uno de los primeros ejercicios a realizar, así lo describe uno de los alumnos:

Uno piensa que al llegar hasta este semestre puede comenzar un trabajo académico serio y elaborado, sin embargo, noté que la información y formación con que contaba no era suficiente y tuve que ampliarla, buscar, preguntar más para que quedara lo mejor posible. (A.3. P.1. 5 JVF).

En la cita anterior, el alumno califica esta actividad un trabajo formal que requiere mayores exigencias en referencia a los realizados en semestres anteriores; por lo que se dan a la tarea de analizar qué es lo que sabe y cuáles son los elementos que requieren para poder comenzar a trabajar.

En su opinión realizar una serie de preguntas a otros compañeros del mismo grupo o de semestres más avanzados le permite aclarar sus dudas y anticiparse a integrar elementos clave para la elaboración de su proyecto; otro punto que califican oportuno, es acercarse a la profesora para preguntar de nueva cuenta lo requerido, de esa forma reducir el tiempo invertido así anticiparse a la forma en que le darán solución respecto los otros equipos.

Para este grupo el fin no es seguir indicaciones o limitarse a trabajar los materiales que se proporcionan en el salón de clases; su objetivo encierra que la información sea lo más amplia posible; siendo indispensable reforzar la bibliografía

consultada a través de videos, libros, revistas, así como todo lo referente al tema, así lo detalla uno de los alumnos:

Considero que la universidad se debe tener referentes teóricos para poder actuar de manera práctica, para realizar el diagnóstico psico-sociopedagógico, tuve que consultar libros, videos, y tesis sobre orientación educativa, teorías, intervención pedagógica, etc. (A.3. P.3. 5CRJH).

Realizar un análisis personal integra cuestionarse a sí mismos sobre las experiencias que fueron productivas en otro momento de su vida escolar, se percatan de que independientemente de haberlas trabajado en otras asignaturas y para otro tipo de trabajos existen elementos gratificantes que pueden ser rescatados en este momento; califican que al recapitular y retomar sus anteriores formas de trabajo pueden verse favorecidos de nueva cuenta, así lo expresa uno de los alumnos:

En el semestre anterior cursé la materia de orientación y hace dos semestres la de didáctica, con ambas obtuve conocimientos específicos de las problemáticas que tiene el alumno y el docente en el proceso de E-A y con la orientación educativa los ámbitos de intervención. (A.3 P.2. 16 NEG).

Según expresan en un inicio el tema del trabajo les provocó incertidumbre, según expresan, sin embargo, una vez que revisaron los elementos que lo integran advirtieron que habían trabajado algunos de los contenidos, reconocen que la demanda de la tarea no es nueva y con los ajustes necesarios pueden elaborar de nuevo un esquema de trabajo que vincule los nuevos conocimientos con los anteriores, en su interpretación sólo es cuestión de reforzar los materiales, en esta línea de reflexión lo expresan:

Algunas materias nos habían enseñado a hacer planeaciones o preguntas para un diagnóstico además de algunos conceptos y estrategias que nos había mencionado. (A.3. P.3. 14 PGJM).

En la planeación de la actividad destacan que un primer momento requiere ubicar los recursos que serán necesarios entre ellos, los materiales, tiempos, y las estrategias necesarias, que los estimula a reflexionar qué conocen y qué requirieren para comenzar con la búsqueda de elementos que favorezcan la tarea y poder trabajar; lo describen en la siguiente cita:

Considero que la reflexión es parte del proceso de formación de un pedagogo, para no actuar de manera arbitraria en la educación; creo que el diagnóstico nos ayuda a aproximarnos a la realidad o problema en un determinado contexto para poder hacer una propuesta. (A.3. P.3.5 CRJH).

Definir el objetivo de la tarea en un inicio no implica asegurar el éxito de la tarea, sin embargo, es la guía que orienta cómo deben realizar el trabajo así como cuestionarse qué es lo mejor para llegar al resultado, desde inicio percatarse de la meta los impulsa a trabajar con mayor certeza sobre mejores estrategias, actividades que se complementan con su experiencia, al identificar si se encuentran en el camino correcto o están próximo a alcanzarlo; en esta línea ubicamos:

Si estoy muy consciente que mis clases tienen un propósito y un objetivo, por tanto, no era, no es, un trabajo más, es un diagnóstico y el objetivo está orientado a que sepas hacer. (A.3. P.3. 15 JVF).

En toda actividad consideran fundamental definir prioridades; desde su punto de vista el conocer el objetivo que desean alcanzar, como ubicar las actividades que deberán integrar, los dirige a elaborar un plan de trabajo sobre el cual deben enfocarse. Asimismo cuentan con alertas que les permiten analizar si la tarea requiere de mayor profundidad o si puede ser considerada una más dentro de los innumerables trabajos que son solicitados para cursar la materia. Lo anterior, corresponde a enfatizar sobre qué puntos trabajar primero y las demandas que les exige.

Por lo anterior:

- Reconocen que es primordial identificar el objetivo previo a la toma de decisiones
- Identifican los conocimientos previos son de apoyo y utilidad para retroalimentar los nuevos
- Interpretan que la motivación frente al aprendizaje moviliza la mejor manera de planear su trabajo
- Reconocen ser fundamental ubicar el objetivo, mismo que no garantiza el éxito de su trabajo, pero define la guía de sus actividades

4.3 Realización (Después)

El siguiente apartado expone las vivencias que presentan los estudiantes en la realización su trabajo académico, se menciona las características que integra cada uno de los grupos para dicha tarea, qué determinó que eligieran ciertas estrategias para elaborar su trabajo y por qué no otras.

El primer apartado refiere aquellos alumnos que interpretan no saber cómo realizarlo, que a pesar de contar con las indicaciones previamente por su profesora, expresan dificultad para integrar actividades, en el segundo nos referimos a los alumnos que proponen cómo desarrollarlo, pero manifiestan incertidumbre de haber tomado la decisión correcta, en el tercero señalamos a los estudiantes que ubican las actividades que son de apoyo para la elaboración de su trabajo escolar.

a) Grupo 1

A continuación se expone los comentarios de los alumnos del 1 grupo, aquellos quienes coinciden que el proceso empleado en la realización de su trabajo escolar es complicado debido a las dudas de cómo deben desarrollarlo, se percatan de que no es suficiente seguir las indicaciones de la profesora, por lo que consideran significativo apoyarse de otros materiales para obtener mayores detalles acerca del tema, siendo la búsqueda de información una de las opciones que refieren para

extraer elementos que les permitan fundamentar el trabajo solicitado.

Una vez que comienzan a indagar acerca del tema se percatan de que existe una infinidad de información, por lo que categorizar y seleccionar la búsqueda de materiales enuncian es una actividad complicada, en su interpretación existe un sin fin de contenido que habla de diagnóstico, complicándose identificar qué les sirve y qué no, así lo describe uno de los compañeros:

Aparecieron varios libros o páginas web que hablaban sobre el tema que nos pidió, sin embargo, era complicado saber que quería exactamente porque hubo cosas que no nos servían. (R.1. P.5. 8 GPV).

Sugieren la ayuda de alguien con más experiencia para orientarlos de cómo realizar la búsqueda, entre ellos ubican a los compañeros del salón de clases o de semestres más avanzados, asimismo, otra opción comprende consultar a la maestra fuera de clase para profundizar los temas que deben trabajar; demandan una retroalimentación de lo solicitado para que una vez aclarados los puntos la búsqueda de la bibliografía sea más efectiva; en esta línea ubicamos quien describe:

Me ha costado mucho trabajo leer, preguntar a mis compañeros y pedir ayuda para que me expliquen. (R.1 P.4 12 QHJP).

Al intentan formular las interrogantes la intención es apoyarse entre los integrantes del equipo, no obstante, una vez que se reúnen advierten que aun en grupo presentan dudas, se confunden al formular la estructura y el contenido que les demanda la tarea, limitante que se hace presente al definir sus inquietantes y externarlas a otros estudiantes con mayor experiencia.

La solución que consideran pertinente comprende recopilar materiales enfocados en el diagnóstico, dejando fuera momentáneamente los puntos que no identifican cómo trabajarlos, su propósito es presentar la investigación independientemente de cumplir o no con todos los puntos; recuerdan que en su

trayectoria académica son los profesores quienes compartían la bibliografía que deben trabajar en el desarrollo de sus investigaciones; en este caso al analizar la nueva forma de trabajo se percatan de deberán realizar un trabajo independiente, bajo una postura propositiva a partir de los conocimientos previos con los que cuentan.

En síntesis, podemos definir:

- Dificultad para argumentar sus formas de trabajar
- Insuficientes conocimientos académicos para analizar la información
- Incapacidad para trabajar de manera independiente
- Incertidumbre de hacer lo adecuado y pertinente en la nueva práctica docente

b) Grupo 2

Para los alumnos del grupo 2 la realización de su trabajo requiere de elementos que le permitan fundamentar su tarea, por lo que a través de la búsqueda de bibliografía integren una serie de materiales para ubicar la definición así como las características, la consulta es importante una vez que expresan existe diferencia en la forma de explicar el tema, conforme a la lectura entienden que algunos autores pueden exponerlo de una forma más clara que otros, así como enfatizar en ciertos puntos, o simplemente la redacción puede ser entendible en unas lecturas respecto a otras; indagar sobre varios textos corresponde a contar con la mejor manera de realizar un diagnóstico psico-sociopedagógico.

Al localizar la mayor cantidad de ejercicios concierne no dejar de lado ningún punto solicitado, la revisión exhaustiva de materiales bibliográficos como electrónicos proporciona un bagaje amplio de elementos importantes en el desarrollo de la investigación; la tarea que en un primer momento califican ser sencilla por ser actividades que recuerdan haber realizado en semestres anteriores, sin embargo, una vez que la maestra comienza a realizar observaciones a sus trabajos se

percatan que no integraron todos los puntos solicitados, la herramienta formulada carece de información, así lo describen:

La primera de las dificultades fue que creí que conocía en su mayoría los conocimientos del semestre anterior y en segundo la idea errónea que tenía por el concepto de observación que parecía muy sencillo, pero me di cuenta que no. (R.2 P.5. 2 ARM).

Una de las formas de retroalimentar su trabajo comprende realizar notas de trabajo respecto a cómo realizaron la actividad otros equipos, entre ellos aquellos que cumplieron con las exigencias. El percatarse de los elementos que tomaron en cuenta, se convirtieron en una guía que advierte si van por buen camino, o deberán contar con la apertura para retroalimentar el proyecto; la dinámica de la materia los incita a reconstruir su conocimiento una y otra vez; algunos de ellos lo expresan de la siguiente manera:

En la misma clase junto a la explicación de la maestra y opiniones de los compañeros, e indagando acerca de cómo hacer un diagnóstico en libros o en internet. (R.2. P.4. 24 YSF).

Aprecian la necesidad de profundizar en las debilidades detectadas, induciendo la intervención de compañeros con mayor experiencia, y a partir de sus vivencias ampliar el plan de trabajo que se trazaron inicialmente, actividades que interpretan fortalecen el proyecto, así lo describe uno de los alumnos:

Leyendo libros, en internet y con lo que se da en clase. Además de pedir ayuda a amigos de 7º y 8º semestre que lo explicara. (R.2 P.4. 10 CCV).

Otro de los puntos que destacan relevante comprende leer una y otra vez los textos para destacar lo más importante, la información imprime elaborar esquemas de trabajo con la intención de una mejor interpretación del tema, el propósito comprende retroalimentar al equipo y fortalecer el proyecto; situación que los lleva a

pensar que existe una infinidad de formas para desarrollarlo, cuestión que les llevará invertir mayor tiempo en comparación con sus investigaciones anteriores; en esta línea de reflexión expresa uno de los alumnos:

Me fue difícil crear los instrumentos ya que debía ir acorde al contexto en el que estaba trabajando y sus necesidades. (R.2 P.5. 4 PVP).

Otros estudiantes consideran que para avanzar más rápido es oportuno repartirse las secciones de la tarea, existen participantes que aportan unos más que otros, constan equipos en que los integrantes se deslindan de las actividades, esperando que los demás participantes adquieran la responsabilidad, situación que califican problemática al fracturar las actividades y el seguimiento de la investigación, así lo expresan:

Considero que uno de los principales problemas es que no sabemos trabajar en equipo, unos damos más que otros y por supuesto eso provoca fracturas y problemas. (R.2 P.6. 15 JVF).

Para algunos de los integrantes del equipo fragmentar las actividades más allá de desmotivarlos, fomenta las ganas de presentarlo por cuenta propia independientemente de cumplir o no con las expectativas solicitadas, es de su interés concluir con la tarea con la finalidad de aprender más que obtener una calificación, bajo esta línea infieren:

No considero que haya resuelto el problema, el equipo sigue sin trabajar homogéneamente pero no es algo que yo pueda resolver. En cuanto a mí bueno intenté conseguir información y abrirme a opiniones y consejos para poder llevar a cabo la tarea, además soy una persona muy positiva y claro siempre encuentro algo bueno al respecto a esto y aunque las expectativas no se cumplan es importante saber que el miedo no me llevó a decepcionarme o angustiarme o desmotivarme. (R.2 P.6. 15JVF).

En este tipo de actividades los estudiantes manifiestan que seguir las indicaciones por parte de los profesores es prioritario; les proporciona seguridad al enfocarse en cumplir con lo solicitado; en este caso, cuando se percatan que deberán aportar sus propias ideas para sustentar la investigación, les surge incertidumbre de hacer lo correcto, problemática que resuelven a través de los comentarios y sugerencias que realizan los demás equipos en clase; la vivencia de los más experimentados estiman retroalimenta sus actividades y guía su aprendizaje.

En síntesis, podemos decir:

- Inseguridad de cómo realizar su investigación al modificar la práctica docente
- Requieren conocer el paso a paso de la tarea a fin de evitar desviaciones
- Apertura al cambio independientemente de cumplir o no con los elementos que integran la tarea; su objetivo es aprender

c) Grupo 3

Para el caso de los alumnos del grupo 3 ubicamos que su manera de resolver la tarea es a partir de contrastar ideas que requieren reelaborar el material de consulta que poseen, en algunos casos realizar un resumen que destaque las ideas principales del tema externa interrogantes que se pueden aclarar en grupo, acciones que entienden son de utilidad para llevar a cabo el tipo de diagnóstico solicitado; en la siguiente cita uno de los estudiantes menciona:

A través de investigación, consulté varias fuentes bibliográficas y posteriormente hice un resumen e identifiqué cuáles son las ideas principales para poder realizar el diagnóstico de manera práctica. (R.3 P.4. 16 NEG).

En otros casos llevar a la práctica el conocimiento les permite medir la eficiencia de los instrumentos elaborados; tienen presente que no se trata de repetir lo que mencionan los libros, se trata de elaborar una definición y materiales propios acordes a la población que tienen en estudio; es decir, interpretan que deberán ir

ajustando la estructura de su trabajo conforme las necesidades que se presentan.

La consulta de las tesis que resguarda la UPN estima que contiene elementos para profundizar sobre aquello que ya fue aprobado, siendo oportuno retomar la experiencia y reapropiarse de contenido para llevarlo de nueva cuenta a la práctica, suponen que realizando los cambios pertinentes puede ser efectivo; en esta línea lo describe uno de los alumnos:

Leyendo, preguntando a profesores y compañeros, contrastando más ideas con las tesis de la UPN Ajusco relacionadas con el diagnóstico reelaborando mi práctica de esta materia, cometiendo errores, consultando fuentes oficiales como la SEP. (R.3. P.5. 5 CRJH).

Para este grupo es significativo debatir sobre el proceso del proyecto, porque logran identificar la eficacia de los pasos que decidieron tomar, consideran necesario llevar a cabo una revisión constante sobre de los instrumentos empleados, actividad que interpretan requiere entusiasmo para no abandonar el proyecto una vez que el instrumento no se acopla y deberán comenzar de nuevo:

Tuve que leer el tema, investigar más información comparar las diferentes dediciones de autores para llegar a sacar una conclusión propia. (R.3 P.5. 23 BE).

Reflexionan sobre la necesidad de atender las observaciones que surgen sobre la práctica, es decir, interpretan que pilotear el trabajo no concluye la actividad sino a partir de la recopilación de información cuentan con elementos para realizar los ajustes necesarios y adaptarlos a la población antes de tomarlo como válido:

Muchas dificultades, en primer lugar, identificar cual era el procedimiento del diagnóstico de forma correcta, después reconocer los indicadores de cada área y posteriormente la elaboración de instrumentos. Por último, la vinculación entre todos los ámbitos y áreas. (R.3 P.6 15 CCKH).

A través de los comentarios realizados en la investigación, podemos identificar que el proyecto es una actividad que fue solicitada en equipo, sin embargo, las fortalezas individuales que presenta cada uno de los estudiantes al integrarlas al grupo de trabajo enriquece la actividad ya que entre otras actividades reflexionan si son suficientes los elementos que tomaron en cuenta para la elaboración de su trabajo o requieren de mayor información.

Otro punto relevante que identificamos comprende la comparación de sus trabajos escolares entre los equipos, consideran que a partir de identificar los errores cometidos de los demás compañeros de clase les permite identificar los propios para que con base en esa información realicen las modificaciones pertinentes, es decir, al trabajar en grupo interpretan contar con mayor oportunidad de medir sus avances, así como las oportunidades de mejora:

Leyendo más artículos y libros sobre el tema, haciendo comparaciones de estas con otros libros y viendo ejemplos que me ayudaron a ver la estructura de un instrumento. (R.3 P.6. 3 SG).

Expresan que al contar con diversos puntos de vista cuentan con una mejor visión para definir si van por buen camino en el cumplimiento de los objetivos, o si requieren realizar ajustes a las actividades o cambiar definitivamente el plan trazado, en esta línea uno de los compañeros menciona:

Leyendo textos, piloteando mis cuestionarios, se podría decir que con ensayo y error y además llevándolo a la práctica. (R.3 P.3. 13 MNNI).

Para este grupo realizar un análisis permanente sobre las actividades que tomaron en cuenta para la elaboración de su trabajo, les permite supervisar que los ejercicios cumplan con el objetivo de la tarea. Actividades que califican son mejor en equipo, desde la diversidad de pensamiento e interpretación adquieren elementos significativos para la retroalimentación de su trabajo. Estiman que la dinámica de la profesora comprende tomar decisiones una y otra vez para ajustar su proyecto

respecto lo solicitado.

En síntesis, podemos decir:

- Reconocer sus limitantes les permite buscar alternativas de solución
- Revisar su proyecto le permite estar alerta de las modificaciones pertinentes en la investigación
- Identificar sus habilidades personales les permite retroalimentar el trabajo individual como en equipo

4.4 Evaluación (Después)

Este apartado tiene como finalidad describir la manera en qué los estudiantes analizaron las vivencias de su trabajo académico, cómo se sintieron con este tipo de actividades, qué fue lo que aprendieron, así como aquello que consideran necesario recapitular para la mejora en la presentación de sus futuros trabajos académicos.

Se encuentra dividido en tres grupos, el primero se enfoca en la descripción de aquellos alumnos que especifican que a pesar de ser primerizos califican que la experiencia vivida puede ser de utilidad de nuevo en otras asignaturas, en el segundo ubicamos aquellos que expresan que lo aprendido puede ser retomado en otro momento, como pueden ser proyectos de investigación, el tercero representa aquellos quienes exponen que la actividad enriqueció su forma de trabajar, considerando las vivencias adquiridas pueden ser funcionales de hoy en adelante en otras asignaturas pero sobre todo en su labor como pedagogos dentro de su vida laboral.

a) Grupo 1

El siguiente apartado hace referencia aquellos estudiantes que coinciden que el trabajo solicitado es un primer paso de cómo se realiza una investigación, la cual atribuyen haber servido de práctica para futuras ocasiones al ubicar los elementos que comprende un trabajo académico o en otra actividad del mismo tipo, en esta

línea lo describe uno de los alumnos:

Como futura pedagoga, creo que este sólo fue el primer paso, una primeriza, parte de lo que deseo dedicar mi vida así que, seguramente no es que decida la ocasión en que lo emplearé, si no, que lo haré siempre. (E.1 P.8 15 JVF).

Se nombran primerizos de lo que será su labor como pedagogos, por tal motivo consideran que en esta investigación es probable no obtenga el éxito esperado; sin embargo, interpretan que los inconvenientes que presentaron poco a poco les permitió adquirir estrategias para elaborar un diagnóstico psico-sociopedagógico dentro de la Orientación, la cual interpretan es una herramienta valiosa en su formación profesional.

Entre ellas ubican enfocarse en las observaciones de los trabajos más avanzados, los comentarios realizados en grupo por los compañeros, así como de la maestra, les permite estimar si cumplen o no con lo solicitado, destacan que elementos con los que deben volver a trabajar con la finalidad de mejorar, siendo primordial la apertura para realizar los cambios que consideran necesarios, así como aprender a ser selectivos con la información para indagar sobre fuentes serias y confiables aprovechando de mejor manera el tiempo invertido.

Estos comentarios nos hacen pensar que aun cuando no resolvieron todos los puntos de la demanda de la tarea, consideran haber adquirido elementos que les permiten la construcción de lo que puede ser un trabajo que exige otras características en referencia a los que están habituados, así como ubicar que no siempre la investigación debe enfocarse en una sola actividad, haciendo hincapié sobre la variedad de formas de trabajar por parte de los profesores a nivel universitario.

Podemos observar que este grupo se caracteriza por expresar que no saben, sin embargo, poseen motivación para la búsqueda de información que les permite

integrar que fue solicitado, en el cual invirtieron esfuerzo para aprender a codificar dicha bibliografía y adaptarla a la demanda de la tarea, privilegiando la apertura para aceptar y realizar los ajustes necesarios que se fueron presentando, independientemente de ser su intención aprender o no.

En síntesis, podemos decir que:

- Reconocen sus limitantes y con base en ellas buscan ampliar sus conocimientos
- Interpretan no cumplir con las exigencias de su trabajo, pero consideran haber aprendido a codificar la información de búsqueda

b) Grupo 2

En el siguiente apartado describiremos a los alumnos del grupo 2 quienes coinciden que los elementos adquiridos a través de este tipo de trabajos pueden ser retomados en otro momento de su vida académica, conforme sus comentarios exponen que la experiencia puede ser de utilidad para la construcción de una investigación que requiera ser fundamentada a partir de fuentes confiables.

Dentro de las primeras actividades que ubican será el próximo semestre que ingresen a campo, visualizan que su proyecto de tesis requerirá de mayores exigencias, entre las actividades que ubican en un primer momento, comprender ser selectivos en la búsqueda de información, según refieren no siempre es mejor idea contar con una infinidad de materiales, sino tomar en cuenta desde inicio el objetivo de la tarea para realizar un mejor filtro y no abrumarse con contenidos vacíos sin utilidad en referencia a su objetivo.

Exponen que con este tipo de trabajos no es suficiente contar excesivas lecturas sino que requieren trabajarlas de diversas maneras, entre las formas que ubican pertinentes es emplear estrategias de aprendizaje para organizar, elaborar, y

codificar la información recabada, es decir incorporar técnicas que sugieren tomar notas, realizar mapas conceptuales, sintetizar ideas, entre otras ideas, mismas que los lleven a un mejor entendimiento de lo que están trabajando; en esta línea un alumno describe:

Es adecuado conocer diversas disciplinas relacionadas a la pedagogía para tener una formación integral, además realizar diagnósticos me ayuda para tener un mayor conocimiento al momento de realizar una investigación. (E. 2 P. 7. 5 CRJH).

Este tipo de trabajos los hace pensar que los comentarios que les fueron realizados por sus compañeros y por parte de la maestra los ayudó a sentirse seguros respecto las actividades que realizaron, y de esa manera haber logrado diseñar la propuesta de un diagnóstico psico-sociopedagógico a partir de comprender e interpretar la información que se fue indicando, así lo manifiestan:

Para poder hacer bien el trabajo y comprender los puntos de vista de mis compañeros. Y saber qué tengo que leer y organizarme más. (E.2 P.7. 19 SJB).

Podemos observar que atribuyen haber realizado un trabajo de prueba referente a las demandas que serán solicitadas en otras asignaturas o en la elaboración de propuestas de investigación de sus futuros proyectos, a partir de realizar un análisis personal ubican que hoy en día cuentan con mayores elementos para estructurar sus trabajos escolares, situación que los lleva a pensar que están listos para preparar mejores instrumentos que serán de utilidad tanto para un proyecto de intervención como para titularse; califican esta experiencia como aquella que proporciona una formación integral independientemente de que trabajen en equipo o no.

De tal manera podemos decir que:

- Interpretan que estos proyectos los forman profesionalmente más allá de buscar una calificación
- Califican que la experiencia les facilita intervenir en otras investigaciones con mayores elementos
- Juzgan que este ejercicio les facilitó elementos para su proyecto de titulación

c) Grupo 3

A continuación, nos referiremos a las vivencias de los alumnos del grupo 3, aquellos que al realizar un análisis de sí mismos sobre la experiencia del desarrollo de su trabajo académico describen cómo fue su proceso en la construcción de su proyecto, qué dificultades se presentaron, y la forma en fincaron resolverlo.

Mencionaron que el conocimiento adquirido no se da por terminado, sino a partir del mismo se siguen preparando para una mejor presentación de su trabajo, cuestión que requiere recopilar la mayor cantidad de información una vez que lo llevaron a la práctica, definen ser importante atender las observaciones de los elementos que funcionaron así como aquellos que no cumplieron con el objetivo propuesto, para que una vez registrados sustituirlos por otros que aporten a las exigencias de la tarea; si bien interpretan ir por buen camino consideran que aún pueden mejorarlo, así lo describe uno de los alumnos:

Comprender mejor por dónde tengo que seguir instruyendo, qué estrategias puedo seguir usando para tener una mejor comprensión y realizar mejor mi trabajo. (E.3. P.7 3 SG).

Coinciden que en esta tarea deben reformular los materiales recabados en la investigación, advierten ampliar los conocimientos que no son claros y de esa manera contar con los elementos necesarios para fortalecer la intervención respecto el diagnóstico que les fue solicitado.

La organización explican es fundamental, les permite entre otras cosas medir

los tiempos destinados para cada una de las actividades, y de esa manera no sentirse presionados con las fechas para presentar sus avances; si bien expresan una buena idea adelantar su trabajo de forma particular, es gratificante resolver el trabajo en equipo permeándose de una diversidad de puntos de vista que los forjan a estar mejor preparados, así lo describen:

Adquirir experiencia y como dicen por ahí "bajar de mi nube" fue divertido, bueno, agradable, diferente, me ayudó a conocer a las personas de mi equipo y sus necesidades conocer la realidad. (E.3 P.7 15 JVF).

A partir de la cita anterior, apreciamos que la experiencia es grata, agradable, llena de aprendizaje; misma que en su sentir es posible retomarla en su vida laboral, se sienten capaces para llevar fuera del aula la tarea ejecutada, alcanzando mejores resultados porque al pilotear sus trabajos obtuvieron buenos resultados.

En este grupo encontramos que la actividad los llevó a considerar las actividades más allá de su vida académica, las estrategias que decidieron emplear se perfeccionaron para un mejor uso en comparación a las asignaturas anteriores, en este caso los materiales integraron nuevos elementos en referencia a los que ya conocían, es decir, profundizaron sobre su forma de aprender.

La insatisfacción en sus primeros materiales les permitió ser meticulosos para la elaboración del instrumento, actividades que se superaron con ayuda tanto de la profesora como de sus compañeros. Los señalamientos permitieron corregir los errores cometidos y dieron oportunidad de presentar de otra manera sus avances, sin necesidad de modificar la totalidad de la idea original.

Este grupo ubica que lo anterior fue posible una vez que emplearon diversas estrategias, permitiéndose organizar de nuevo su forma de trabajar, que al ir valorando la eficacia de las mismas fue como llegaron a la resolución de la tarea, si bien, requirieron invertir una serie de actividades para recuperar la información, así como reelaborar una y otra vez una serie de ideas para inferir lo que les podría servir

y que no, fueron actividades que estiman de utilidad en el avance de su proyecto.

Mencionan que otro de los factores importantes es haber realizado una planeación previa de los pasos a seguir, al contar con la guía poseían claridad cada uno de los participantes de lo que realizarían, si bien en el proceso de elaboración consideraron pertinente realizar ajustes, califican ser necesarios en la efectividad de su propuesta; interpretan que en todo momento se sintieron motivados frente a la tarea, a pesar de no conocer el tema no perdieron el entusiasmo por aprender, porque infieren que esta experiencia será de utilidad en un futuro próximo.

En síntesis, podemos decir:

- Motivarse les permite no desanimarse aunque estén lejos de conseguir el éxito.
- Interpretan que realizar una revisión constante de sus decisiones los lleva a cumplir el objetivo
- Califican que el aprendizaje no surge de manera individual sino se produce de la experiencia de los compañeros y de la profesora quienes retroalimentan al equipo como al trabajo
- Juzgan que lo aprendido va más allá de su vida académica ubicando que puede ser de utilidad en su vida profesional.

Por lo anterior, en los grupos señalados se identifican diversas formas de aprender, cada uno de los alumnos fue adquiriendo formas específicas de cómo trabajar a lo largo de su formación profesional, si bien en sus respuestas no describen el detalle de su proceso de aprendizaje, logramos identificar y diferenciar las particularidades que integran unos y otros bajo las siguientes características:

a) Grupo 1

Los alumnos que integran este grupo presentan facilidad para memorizar hechos y datos puntuales así como algunos contenidos sencillos, en todo momento refieren estar atentos por prestar atención a las indicaciones que proporciona los maestros en cada una de las tareas y de esa manera lograr concentrarse por cumplirlas; entendiendo que su aprendizaje es exitoso en medida de que pueden cumplir con las exigencias solicitadas por los docentes, actividad que en ocasiones lo consideran difícil, y demandan apoyo de alguien con más experiencia, en su opinión apoyarse de otros compañeros dentro o fuera del salón de clases o de profesores de la misma materia o de otros grupos.

Describen que algunas veces se complica llevar a cabo algunos de los puntos solicitados en sus proyectos, por tal motivo deciden abandonar parcialmente las limitantes y enfocarse en aquellos elementos que consideran posible desarrollar, con la intención de no enfrascarse en el problema y paralizar la tarea; en ciertos momentos reconocen no dar más de lo solicitado al mantenerse al límite de los elementos que reconocen deben integrar en su presentación; en sus respuestas identificamos que prefieren seguir las decisiones de los demás integrantes del equipo y deslindarse por asumir responsabilidades, en algunos circunstancias por ser cómodo, en otros casos, al no encontrar atractivos los contenidos.

Otro de los puntos identificados corresponde a que en la mayoría de las veces comienzan su tarea sin estimar el tiempo que van a requerir para realizarla, de forma individual o grupal aplican algunas de las técnicas que conocen, mismas que presentan dificultad para sistematizarlas y manipularlas porque desconocen las destrezas adecuadas propias de su uso; por lo tanto demandan un modelo o instrucciones pautadas de cómo deben trabajar.

Muestran dificultad por comprender e identificar situaciones similares en las que han experimentado tareas similares que pueden servirles de apoyo en relación a

lo aprendido; ejemplo de ello, al analizar un texto describen aspectos concretos y citan ejemplos sobre conceptos, ideas y técnicas sencillas, sin un objetivo previamente trazado de lo que deben de realizar, aun cuando saben que todas las actividades contienen una meta para la que fueron diseñadas.

Cabe señalar que tienen presente la necesidad de mejorar sus formas de trabajar al enfrentarse al aprendizaje, reconocen que existen herramientas para <<aprender a aprender>> a las cuales tienen acceso pero en este momento no les interesa profundizar en ellas, sino retomar lo necesario para acreditar la asignatura, y más adelante aplicar lo aprendido en otros trabajos escolares.

b) Grupo 2

Para el grupo 2, los alumnos reconocen ser capaces de memorizar y asimilar contenidos de aprendizaje con mayor complejidad ya que interpretan prestar atención a las indicaciones verbales y escritas que les proporciona sus maestros. Exponen la necesidad de manifestar sus dudas una vez que el tema es de su interés a sus compañeros y profesores, así como a todas aquellas personas que califican pueden servir de apoyo; consideran que la búsqueda de material electrónico les permite esclarecer sus inquietudes una vez que cuentan con suficiente información para realizarlo de forma sencilla y accesible.

No obstante, una vez que deciden la forma en que ha de realizar su tarea, enuncian incertidumbre de estar realizando lo correcto en la toma de decisiones. Este grupo se caracteriza porque no suelen desanimarse, aún con dudas definen un plan de trabajo que integra las actividades que deben llevar a cabo en la realización de sus proyectos, se percatan del apoyo académico con el que cuentan ya sea formal e informal. En el trabajo en equipo manifestar su participación con una actitud positiva y de colaboración, aun cuando sus aportaciones las realizan con reserva de estar en lo correcto.

Se sienten capaces de trabajar con diversas fuentes de información, no obstante, reconocen la dificultad para organizarlas y clasificarlas; expresan que pueden resumir textos sencillos y localizar las palabras clave para identificar las ideas de un texto, actividad que les da una oportunidad de una mejor interpretación del tema, aunado a ello, cuando se presentan dudas están dispuestos para externarlas, aunque en ocasiones interpretan se les complica formular sus inquietantes para poder manifestarlas a los demás.

Este grupo presenta la necesidad de aplicar algunas de las técnicas para poner atención en detectar los aciertos como los errores, facilitándoles poder continuar o corregir los detalles que así lo consideren necesario, sin embargo, no ubicamos que planifiquen previamente su forma de actuar, detectamos que trabajan de manera espontánea conforme intuyen deben realizarlo. En general, presentan destrezas necesarias para explotar sus recursos, aunque no siempre lo ejecuten de forma idónea.

En relación a su forma de trabajar de manera individual o en grupo expresan la necesidad de seguir indicaciones para no desviarse de los objetivos que les presentan, entienden ser importante seguir un orden en cada una de sus actividades; prefieren sentirse cómodos y seguros una vez que el profesor o los compañeros les sugieren el paso a paso que deben seguir.

De la misma manera ubicamos que estos proyectos califican servir de ejercicio en futuros materiales que deberán desarrollar, visualizan estar próximos a entrar a campo y con ello elaborar su proyecto de tesis, en su interpretación requerirán de una serie de estrategias de aprendizaje para apoyarlos a organizar, elaborar y codificar información a través de una serie de técnicas efectivas para cada tarea.

Atribuyen su <<aprender a aprender>> no puede ser visto de manera individual ya que durante el desarrollo de su proyecto de percataron de la necesidad de incluir comentarios y sugerencias de aquellos compañeros y profesores con

mayor experiencia a fin de enriquecer sus conocimientos y retroalimentar su formación académica.

c) Grupo 3

En este grupo se sitúa a los estudiantes que expresan necesario en su aprendizaje apoyarse del empleo de estrategias de aprendizaje, quienes muestran interés en todo momento por la realización de sus proyectos académicos, que tienen disposición por ampliar o profundizar la información con la que cuentan a fin de que sea lo más clara posible; en sus actividades reflejan el placer de aprender, por cuenta propia planean la mejor manera de elaborar sus proyectos escolares, sin esperar que alguien más les diga cómo deben realizarlo. No le teme a los retos que se presentan, consideran que al desafiar los nuevos conocimientos enriquecen su acervo personal porque aprenden otras formas de trabajar y perfeccionan las conocidas.

Reflexionan destinar los recursos necesarios para cada tarea, califican ser persistentes; no se desaniman ante una adversidad, deliberan sentirse en la mayoría de los casos motivados para concluir su tarea aun cuando no logran integrar en su totalidad los elementos que se les solicitan; estudian su entorno a fin de valorar y rescatar situaciones similares, para que esa experiencia se retome y les permitan contar con mayores elementos de nuevo en futuras intervenciones de aprendizaje.

En los trabajos en equipo o por parejas no tienen problema por asumir las riendas, realizar aportaciones en todo el proceso de elaboración y ejecución del trabajo académico, independientemente de ser o no el líder de los proyectos. Cuando se solicita trabajar en equipo aprecian ser favorable porque les permite mejorar o perfeccionar sus ideas. Comprenden que las dificultades de alguno de sus compañeros pueden ser resueltas por los demás integrantes o que las mismas proporcionan una mejor visión de los posibles errores que se pueden presentar,

permitiéndoles anticiparse a la manera de resolverlos o estar atentos con el fin de evitarlos.

En su proceso de enseñanza - aprendizaje, cuentan con la habilidad para reconocer aquello que no entienden y permanecer en búsqueda hasta que superan esa dificultad y supera las limitantes. Para este grupo conocer diferentes técnicas de estudio es favorable porque les permite ser más efectivos y exitosos a la hora de aprender.

Manifiestan encontrarse en un momento en el que todo lo que puedan adquirir será favorable no sólo en su vida académica, según su interpretación puede trasladado a su vida laboral. Para este grupo es vital conocer que herramientas facilitan la adquisición de aprendizaje. Para este grupo de alumnos el <<aprender a aprender>> se presenta como un continuo durante toda la vida, que depende de un autoconocimiento para poder proporcionar los mejores resultados según sus intereses y necesidades en la vida diaria.

Retomando lo anteriormente señalado podemos decir que las estrategias metacognitivas apoyan los procesos de aprendizaje en la adquisición del conocimiento a través de impulsar una reflexión crítica que permite abrir espacios para manejar diferentes tipos de habilidades y destrezas que se pueden ir modificando o ampliando según las exigencias de cada tarea.

Elas contribuyen a ser capaces de planear las actividades, organizarlas y posteriormente evaluar la información adquirida; es decir, implica una toma de decisiones sobre la manera que los estudiantes adquieren conocimiento, perfeccionando significativamente el proceso de reflexión, transformando el rol de los profesores y de los estudiantes al exponer conceptos como autoaprendizaje y auto conocimiento que les permite << aprender a aprender>>

Reflexiones Finales

Cuando un alumno llega a la Universidad requiere dominar otro tipo de habilidades académicas como: el análisis, la síntesis, la comprensión y la reflexión. En este caso las metodologías empleadas por la práctica docente anterior no impulsaron un aprendizaje bajo este tipo de procesos, pues se centraron a dar indicaciones respecto el resultado deseado.

Así, en la formación profesional los estudiantes fueron aprendiendo poco a poco a deliberar sobre el empleo de estrategias metacognitivas para su formación académica. Entre los compañeros de clase compartieron diferentes estrategias de cómo “aprender a aprender” a partir de compartir sus vivencias particulares, los demás integrantes del grupo adquirieron destrezas que facilitaron la adquisición de elementos pertinentes para la realización de sus tareas.

El trabajo en equipo es importante, ya que en este se juegan roles independientes, donde la responsabilidad es colectiva al generar un producto en común, claro si todos los integrantes se comprometen realmente con esto. Esta estrategia de trabajo colectivo, podría constituirse como un eje formativo en la práctica, llevando a que los alumnos logren superar sus viejas prácticas de aprendizaje lo que implica transformar el aprendizaje memorístico y automatizado.

En otros casos los alumnos tomaron un papel de espectadores al esperar que los demás integrantes del equipo decidieran cómo trabajar, con qué estrategias y bajo qué objetivo, por lo que en ocasiones concluyeron que una buena opción era repartirse el tema, enfocándose en la sección asignada para la presentación del proyecto solicitado.

En varias asignaturas los docentes exigen que los estudiantes trabajen un tema en equipo, no siempre reciben las indicaciones por parte de los maestros de cómo trabajar con cierta estrategia, lo cual lleva a los estudiantes a repartirse el tema

y parcelar el aprendizaje.

Sin embargo, cabe decir que aquellos que se ocuparon de las limitantes que se les presentaron tuvieron oportunidad de mirar otras formas de cómo trabajar; práctica que aprecian es un ejercicio productivo para su labor como futuros profesionistas una vez que se integren a la vida laboral.

Este tipo de trabajos los hace reflexionar sobre la importancia de realizarse a sí mismos un examen activo sobre lo que saben y desean saber, identificar aquello que pueden realizar al describir qué tan fácil o difícil es la tarea y con base en ello, de qué estrategias valerse en la resolución de los problemas que se presentan en los contextos en los que se desarrolla.

Al contar con un plan inicial interpretan suprimir actividades azarosas, y de esa manera enfocarse en supervisar que se cumpla con la meta trazada; reconocen que en toda actividad de aprendizaje se presentan dificultades, pero asumen contar con la apertura para realizar las modificaciones pertinentes a fin de avanzar y no enfrascarse en la incertidumbre de cómo resolverlo.

En su apreciación el trabajo solicitado en la asignatura La Orientación Educativa: sus Prácticas no es una tarea más, estiman que los conocimientos que aprendieron podrán retomarlos en otro momento; ya que el aprendizaje obtenido no se reduce a la aprobación de la materia, la práctica ejercida califican contar con elementos que pueden retomarse en otro momento de su formación, pero sobre todo les proporciona la posibilidad de resolver problemas acordes a la sociedad del conocimiento que vivimos.

Como resultado de mi reflexión sobre las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes mencionados, presento una serie de líneas propositivas que quiero socializar, a fin de que puedan ser analizadas e incorporadas a los profesores en la enseñanza y de apoyo a los estudiantes universitarios:

- Impulsar el desempeño académico de todos los alumnos a fin de que durante su vida escolar minimicen sus obstáculos educativos para que al concluir sean capaces de realizar trabajos correspondientes a su proceso de titulación y su desarrollo profesional.
- Construir espacios donde los alumnos con mayor experiencia compartan a los alumnos de nuevo ingreso, sus vivencias metacognitivas enfrentadas a lo largo de su formación académica, es decir las limitantes que se les presentaron, los obstáculos, así como la forma en que lograron superarlas, así como dar a conocer las estrategias que les han sido más efectivas para el aprendizaje.
- Favorecer ambientes en los que puedan ejercitar estrategias metacognitivas, para planear, elaborar y evaluar sus trabajos académicos; se revisen temas como el empleo de estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y la importancia de la motivación frente a la tarea.
- Propiciar que los profesores impulsen el trabajo en equipo, tomando en cuentas las características y necesidades de los alumnos, con el fin garantizar la participación y aportación de cada uno de los integrantes. Para que en grupo enriquezcan sus conocimientos y formas de trabajar según el semestre cursado, evitando la segmentación.

Considero que estas líneas propositivas pueden desarrollarse de manera más consiente y coherente dentro de un marco de reflexión de la práctica docente y profesional de los futuros egresados de la UPN, en este sentido es evidente que se requiere de un trabajo más amplio de formación y actualización de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional a fin de que puedan trabajar bajo esta lógica en una comunidad de aprendizaje apoyada en la perspectiva de reflexión sobre la práctica.

Referencias

AEBLI, Rosario [et. al] (1995) *Fundamentos Psicológico de una Didáctica Operativa: el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza de los Contenidos Escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

AGUILAR R. Virginia [et. al] (2002) *La Titulación en Licenciatura: Sistematización de una Experiencia, Análisis y Propuesta. Tesis de Maestría*. México: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras.

ANGULO, Octavio y GARCÍA Dora Ma. (2002) *Manual de Estrategias de Aprendizaje*. México: UNAM.

ARAOZ, María Edith coaut. (2010) *Estrategias para Aprender a Aprender Reconstrucción del Conocimiento a partir de la Lectoescritura*. 2ª ed. México: Prentice Hall: Unison.

BELTRÁN, Jesús. (1998) *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BERNARD, Juan A. (1999) *Estrategias de Aprendizaje: Como Aprender y Enseñar Estratégicamente en la Escuela*. Madrid: Bruño.

BIXIO, Cecilia. (1998) *Enseñar a Aprender. Construir un Espacio de Enseñanza – Aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.

BROCKBANK, Anne. (2002) *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata

BROWN, William. (2004) *Guía de estudio efectivo*. 2ª ed. México: Trillas.

CASTAÑEDA, Sandra [et. al] (2004) *Educación, Aprendizaje y Cognición: Teoría en la Práctica*. México. El Manual Moderno.

CASTILLO, Santiago (2005) *Enseñar a Estudiar. Aprender a Aprender: Didáctica de Estudio*. Madrid: Pearson Educación

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo (2010) *Estrategias Docentes: para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. 3ª ed. México: Mc Graw Hill.

GARZA, Rosa María. (2000) *Aprender cómo Aprender*. México: Trillas.

HOFFMAN, Lois. [et. al] (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. Madrid: Mc Graw Hill.
Vol .1

JAUME, Jorba y Casella Ester. (1997) *La Regulación y la Autorregulación de los Aprendizajes*. Madrid: Síntesis.

KLINGLER, Cynthia (2000) *Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente*. México: Mc Graw Hill.

KOVACS, Strumpfner Karen E. (1990) *Intervención Estatal y Transformación del Régimen Político: El Caso de la Universidad Pedagógica Nacional (Tesis)*. México: El Colegio de México.

MARTÍNEZ, José María. (1995) *Aprendo a Pensar: Ejercicios para Mejorar mi Potencial de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.

MAYA, Obe Carlos y otros. (2000) *Veinte Años de Investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN. Colección Educación; No. 19.

- MAYOR, Juan [et. al] (1995) *Estrategias Metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MENESES, Morales Ernesto. [et. al] (1998) *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976 – 1988*. México: CCE.
- MONEREO, Carlos. [et. al] (2000) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- NISBET, John y SHUCKSMITH Janet. (1986) *Estrategias de Aprendizaje*. México: Santillana.
- PUENTE Aníbal. (2002) *Prácticas de Cognición y Aprendizaje: Fundamentos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- POZO, Juan Ignacio (2009) *Psicología del Aprendizaje Universitario: la formación de competencias*. Madrid. Morata
- POZO, Juan Ignacio (2010) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid. Morata
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011) *Manual de Organización de la Universidad Pedagógica Nacional*. Unidad Ajusco.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1990) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Unidad Ajusco.
- VALLE Antonio. [et. al] (2007) *El Estudiante Eficaz: Aprendizaje y Enseñanza de Habilidades de Estudio*. Madrid: CCS.
- VELAZ, de Medrano Consuelo (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

VYGOTSKI, L.S. (1978) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*.
Barcelona: Grijalbo.

WENGER, Etienne. (2001) *Comunidades de Práctica: Aprendizaje Significativo e
Identidad*. Barcelona: Paidós

Fuentes electrónicas consultadas

Universidad Pedagógica Nacional. UPN. (s/f) *Conoce la UPN*. Consultado el 19 de
diciembre de 2018. Disponible en [https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-
upn](https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn)

Anexos

Anexo 1

Organigrama de la Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 2

Mapa Curricular

Anexo 3

Tabla Comparativa Estrategias de Aprendizaje

Anexo 4

Instrumento "Cuestionario"

Anexo 5

Cuadro Comparativo

Anexo 6

Resultados del Instrumento

1.- Planeación (Antes)

Anexo 7

2.- Realización (Durante)

Anexo 8

3.- Evaluación (Después)

Mapa Curricular
Licenciatura en Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional

MAPA CURRICULAR									
TOTAL DE MATERIAS: 40									
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 338									
FORMACIÓN INICIAL			FORMACIÓN PROFESIONAL				CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO		
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre		
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)	Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)	Planeación y Evaluación Educativa	Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Epistemología y Pedagogía	Seminario-Taller de Concentración	Seminario-Taller de Concentración		
1502	1507	1512	1582	1587	1592	1532	1537		
Filosofía de la Educación	Historia de la Educación en México	Aspectos Sociales de la Educación	Educación y Sociedad en América Latina	Bases de la Orientación Educativa	La Orientación Educativa: sus Prácticas	Curso o Seminario Oportivo 7-I	Curso o Seminario Oportivo 8-I		
1571	1575	1579	1583	1588	1593	1533	1538		
Introducción a la Psicología	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	Psicología Social: Grupos y Aprendizaje	Comunicación y Procesos Educativos	Comunicación, Cultura y Educación	Programación y Evaluación Didácticas	Curso o Seminario Oportivo 7-II	Curso o Seminario Oportivo 8-II		
1572	1576	1580	1584	1589	1594	1534	1539		
Introducción a la Pedagogía I	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	Teoría Pedagógica Contemporánea	Didáctica General	Teoría Curricular	Desarrollo y Evaluación Curricular	Curso o Seminario Oportivo 7-III	Curso o Seminario Oportivo 8-III		
1573	1577	1511	1585	1590	1595	1597	1540		
Ciencia y Sociedad	Introducción a la Investigación Educativa	Estadística Descriptiva en Educación	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis II		
1574	1578	1581	1586	1591	1596	1531	1536		

[Tomado, de la página web de la UPN 2018]

Tabla Comparativa Estrategias de Aprendizaje

Tipo de material que ha de aprenderse	Tipos de estrategias
Información factual: <ul style="list-style-type: none"> • Datos • Pares de palabras • Listas 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición <ul style="list-style-type: none"> - simple - parcial - acumulativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Organización categorial
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración simple de tipo verbal o visual <ul style="list-style-type: none"> - palabra clave - imágenes mentales
Información conceptual: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Proposiciones • Explicaciones (textos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Representación gráfica <ul style="list-style-type: none"> - redes y mapas conceptuales
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración <ul style="list-style-type: none"> - Tomar notas - Elaborar preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración conceptual

[Bixio, 1998: 115]

Instrumento “Cuestionario”

Este instrumento está diseñado para aportar datos al capítulo IV titulado: Aplicación y Análisis de Resultados, específicamente de los estudiantes del 6º semestre respecto a su experiencia de cómo viven los momentos metacognitivos frente al aprendizaje ante uno de sus trabajos finales.



Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Pedagogía

¡Buen día! Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene la finalidad de aportar información para un estudio sobre la forma de “aprender a aprender” en algunos de los estudiantes del 6º semestre de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

La información que proporcionas es confidencial, tu opinión es muy importante ¡Gracias!

Favor de responder sobre la línea

P.1) ¿Qué sabías de la tarea?

P.2) ¿Contabas con conocimientos previos?

P. 3) ¿Te preguntaste el objetivo de la tarea?

R. 4) ¿Cómo lo aprendiste?

R. 5) ¿Qué dificultades tuviste?

R. 6) ¿Cómo lo resolviste?

E. 7) ¿Para qué te sirvió?

E. 8) ¿En qué otras ocasiones lo emplearías?

Cuadro Comparativo

Tipo	Momento Meta cognitivo	Descripción
Grupo 1	Planeación	<ul style="list-style-type: none"> * Expresan falta de elementos académicos para la realización * Reconocen no saber del tema, ni como realizarlo *Requiere seguir indicaciones del paso a paso para la elaboración *Expone no saber qué objetivo persigue la tarea *Se siente capaz de realizar la tarea con ayuda de alguien con más experiencia
	Realización	<ul style="list-style-type: none"> *Reconocen tener problema para seleccionar y categorizar la información *Considera que existe demasiada información del tema para poder categorizar y sistematizar *Indica ser necesario retroalimentación de las indicaciones para comenzar a trabajar *El trabajo se solicitó en equipo y aún no han logrado argumentar sus dudas *Manifiesta dificultad para apropiarse de contenido *Expone que la práctica docente anterior les proporcionaba los elementos que debían de trabajar

	Evaluación	<p>*Describe haber realizado el primer paso de lo que comprende su labor como pedagogos</p> <p>*Expone que, a pesar de no tener en éxito esperado en su tarea, se ha apropiado de estrategias para futuras asignaturas en sus trabajos académicos</p> <p>*Considera necesario trabajar sobre fuentes serias y confiables, más allá de acumular información</p> <p>*Se pregunta si es necesario poner atención o es una asignatura más del plan curricular</p>
Grupo 2	Planeación	<p>*Describe no saber del tema para comenzar a elaborar su proyecto</p> <p>*Califican ser un trabajo con mayores exigencias respecto las experiencias previas que conoce</p> <p>*Requiere mayor tiempo y esfuerzo para su elaboración</p> <p>*Consideran tener incertidumbre al identificar que tendrán que trabajar de forma independiente</p> <p>* Exponen tener dudas respecto al objetivo de la tarea</p> <p>*Manifiesta que al contar con mayor información le permite visualizar mayores elementos para comenzar con su proyecto</p>

	Realización	<p>*Requieren contar con la mayor cantidad de información ya que los autores trabajan de diversas maneras</p> <p>* La ayuda de material bibliográfico como electrónico es fundamental para ampliar la información respecto al tema</p> <p>* La clase sirve de guía para ubicar que tienen los pasos que han de seguir en la elaboración</p> <p>*La ayuda de alumnos con más experiencia les da otro panorama de las posibles actividades que pueden integrar</p> <p>* El trabajo es equipo y no todos asumen la responsabilidad</p> <p>* Se sienten inseguros de tomar la decisión correcta</p>
	Evaluación	<p>*Reconocen que la experiencia les da oportunidad de mayores elementos para futuras investigaciones</p> <p>*Identifican haber aprendido a organizarse de mejor manera</p> <p>*Este trabajo califica ser un ensayo respecto a lo que han de trabajar en un futuro próximo al entrar a campo</p> <p>*Presentan su trabajo independientemente de los resultados del equipo</p>

Grupo 3	Planeación	<p>*Expresan no saber del tema, por lo que una de las primeras actividades que consideran pertinente es ampliar la información</p> <p>*Por las exigencias que demanda la actividad califican ser un trabajo serio con que requiere mayores elementos y disponibilidad de tiempo</p> <p>*Saben trabajar de forma independiente, ya que no es vital indicarles el paso a paso que deben seguir</p> <p>*Antes de comenzar se cuestiona qué sabe y qué no sabe</p> <p>*Recuerda actividades similares a este proyecto misma que interpreta puede retomar con los ajustes necesarios</p>
	Realización	<p>*La información de consulta, aplica diversas estrategias de aprendizaje para un mejor entendimiento que sólo la lectura</p> <p>*Dentro de la universidad identifica material bibliográfico y electrónico de apoyo para sustentar su proyecto</p> <p>Considera necesario debatir sus ideas para reafirmarlas o enfatizar sobre aquello que considera pertinente mejorar</p> <p>*el trabajo en equipo lo considera la mejor manera de retroalimentarse de forma individual como grupal</p> <p>*Constantemente revisa sus avances para identificar su acierto como los errores cometidos y poder trabajar en ellos</p>

	Evaluación	<p>*Considera que a partir de la experiencia tiene mayores elementos para nuevas experiencias, entre ellas la más próxima su trabajo de titulación</p> <p>* El aprendizaje lo considera constante ya que este puede retroalimentarse día a día a partir del objetivo que persigue</p> <p>*Reconoce que debe seguir preparándose por cuenta propia ya que está a un paso de la inserción laboral que le requerirá actualizarse día con día</p> <p>* sugiere que el uso de las Estrategias de aprendizaje le hace más fácil su tarea, sin embargo, reconoce que estas deben ser valoradas en todo momento para una mejor eficacia</p>
--	------------	---

Resultados del Instrumento

1.- Planeación (Antes)

I. ¿Qué sabías de la tarea?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	1-1	1	CGC	De la tarea sobre el diagnóstico, pues no sabía mucho sobre el tema, sólo a grandes rasgos.
2	1-1	4	PVP	Al iniciar el curso tenía claro las funciones de un diagnóstico, sin embargo no tenía los conocimientos para elaborarlo.
3	1-1	8	GPV	No mucho, desconocía de lo que nos había dejado la maestra.
4	1-1	12	QHJP	No sabía mucho puesto que la práctica pasada nuestra maestra nos la dio el instrumento sólo para aplicar.
5	1-1	13	MNNI	No sabía mucho sobre el tema, lo cual lo complico al momento de realizarlo, pero investigando y con las explicaciones de la maestra fui entendiendo poco a poco.
6	1-1	20	JLH	Sólo las indicaciones generales que nos había dado la maestra.
7	1-1	22	YAD	Conocía sólo lo general y no tenía idea de cómo se elabora y todo lo que eso implica

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
8	1-2	2	ARM	Sabía que es un proceso que incluye mucha investigación y el desarrollo de habilidades como la observación.
9	1-2	3	SG	Sólo sé que se iba a hacer un diagnóstico en una institución pública o privada, a través de una problemática, pero nunca lo que implicaba para llegar a dicho diagnóstico.
10	1-2	6	RARG	En mi proceso de formación, contaba con pocos conocimientos y fundamentos teóricos para la realización del dicho diagnóstico, por esa razón he presentado dificultades para realizarlo y poder definirlo.
11	1-2	7	BFJ	Respecto al diagnóstico conocía algunos aportes del profesor de elaboración y aplicación sobre qué es un trabajo que conlleva un gran esfuerzo y tiempo, así que gracias a ello logré organizarme mejor.
12	1-2	11	RVG	En realidad, conocía muy poco acerca de qué es un diagnóstico, debido a que en el quinto semestre realicé una práctica de campo, donde se hizo un diagnóstico en ese entonces no sabía que era un diagnóstico, así que sólo se entregó a la escuela los resultados que se arrojaron los cuestionarios.
13	1-2	14	PGJM	Sabía algunos conceptos, además había hecho ya algo parecido el semestre pasado y adquirimos un poco de experiencia al tratar con alumnos de secundaria.
14	1-2	17	AFCB	Tenía una idea acerca de la orientación y de sus áreas pero no sabía nada acerca de cómo realizar un diagnóstico de orientación hasta que la profesora nos explicó y me di una idea más clara.
15	1-2	19	SJB	Sabía que un diagnóstico es un estudio que no sólo lo realizan las ciencias sociales, es muy común en áreas como la medicina.
16	1-2	21	SDA	Sabía que tenía que realizar un "diagnóstico psicopedagogo" en una escuela pública o privada (la que fuera de nuestra preferencia).

17	1-2	23	BE	El tema del diagnóstico tenía muy poca información y no lo comprendía muy bien, sólo tenía una pequeña definición y no sus características.
18	1-2	24	YSF	Casi nada, sólo que acerca del diagnóstico, sirve para conocer la problemática y la caracterización de determinado aspecto o situación particular. Pero no sabía cómo realizarlo.

I. ¿Qué sabías de la tarea?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
19	1-3	5	CRJH	Considero que en la universidad se deben tener referentes teóricos para poder actuar de manera práctica, para realizar el diagnóstico psico-sociopedagógico, tuve que consultar libros videos y tesis sobre orientación educativa, teorías, intervención pedagógica, etc.
20	1-3	9	GCHA	El semestre pasado tuvimos un acercamiento a lo que es un diagnóstico porque tenía la concepción que se realizaba a través de un primer momento de una observación en un lugar por área determinado para poder encontrar problemáticas.
21	1-3	10	CCV	En el caso de diagnóstico, que es una herramienta fundamental para el proceso al que se enfrenta un pedagogo ya que es la forma de encontrar un problema en cierta comunidad y partir de este una posible solución dando propuestas para la solución.
22	1-3	15	JVF	Muy poco, uno piensa que al llegar hasta este semestre puede comenzar un trabajo académico serio y elaborado, sin embargo, noté que la información y formación con que contaba no era suficiente y tuve que ampliarla, buscar, preguntar por más para que quedara lo mejor posible.
23	1-3	16	NEG	Que existen diversos tipos de diagnóstico, dentro del marco de la orientación educativa se desempeñan funciones de alojamiento a través de los modelos de intervención, específicamente en el área de enseñanza aprendizaje conocía que era un apoyo al alumno por medio de la emisión de estrategias de estudio y al docente con alternativas que le permitieron desempeñar adecuadamente.
24	1-3	18	KHH	Sabía que llevaba un proceso de observación, primeramente así como conocer la implicación de diversos factores externos e internos, como los contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc.

II. ¿Contabas con conocimientos previos?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	2-1	1	CGC	Con muy pocos, ya que el semestre pasado lleve una materia de orientación y vimos el tema de diagnóstico, pero de manera muy general.
2	2-1	3	SG	Muy poco, sólo la definición de un diagnóstico médico.
3	2-1	5	CRJH	No, tomando en cuenta que el semestre pasado no tuve maestro de orientación educativa, la materia o área no me interesa profesionalmente no suelo ir más allá de lo que se ha pedido en este semestre.
4	2-1	6	RARG	No, tenía conocimientos poco específicos para su realización.
5	2-1	8	GPV	No, anteriormente no había visto este tema que nos dejó.
6	2-1	19	SJB	Sí, pero muy pocos tenía una vaga idea de lo que era un diagnóstico, pero no desde la visión de la orientación y menos visto desde las áreas de la orientación.
7	2-1	23	BE	Muy pocos sólo lo básico, que sería el concepto y muy poco para qué servía.

II. ¿Contabas con conocimientos previos?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
8	2-2	2	ARM	Si algunos conceptos, en cuanto al diagnóstico pero no al tipo de diagnóstico que se me pedía en este caso.
9	2-2	4	PVP	Contaba con los conocimientos previos de para qué sirve un diagnóstico.
10	2-2	10	CCV	Muy pocos ya que lo vi muy poco el semestre pasado en una sola exposición como concepto pero nunca como práctica.
11	2-2	11	RVG	Solamente en que la orientación se dedicaba a realizar propuestas en vía de solución a una problemática, pero en realidad contaba con poco conocimiento acerca de las áreas de intervención, las cuales son la base para poder realizar un diagnóstico.
12	2-2	13	MNNI	Sólo algunos, para realizar los contextos del diagnóstico, en el semestre pasado nos habían hablado un poco sobre lo institucional y algo del desarrollo humano, pero no tenía los suficientes conocimientos previos como para tomar sencillo el trabajo actual.
13	2-2	15	JVF	Unos cuantos como dije anteriormente, me di cuenta que no eran suficientes, me daban las bases para seguir investigando, más, no eran los necesarios para armar la tarea.
14	2-2	17	AFCB	Si, el semestre pasado el profesor nos habló sobre las áreas pero nada más no tenía ni idea de cómo realizarlo ni había consultado toda la bibliografía hasta ahora acerca del diagnóstico.

15	2-2	18	KHH	Si, pero estos eran además de pocos, muy básicos, es decir sabía que se debía intervenir al encontrar un problema, pero sabía de las diferentes áreas de intervención psico-sociopedagogicos.
16	2-2	12	QHJP	Manejaba algunos conceptos que me apoyaron o hacer o entender la tarea.
17	2-2	20	JLH	Sólo con los conceptos que eran eje central de la tarea, pero no para llevarlos a la práctica.
18	2-2	21	SDA	Si, pero no con los conocimientos suficientes.
19	2-2	24	YSF	Creo algunos, por ejemplo poder buscar en la web acerca de la escuela, las características de una escuela por parte de la materia de gestión educativa las mismas bases de la orientación las áreas y algunos indicadores.

II. ¿Contabas con conocimientos previos?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
20	2-3	7	BFJ	Si claro el semestre pasado elaboré un trabajo similar, pero este es mucho más específico y especializado, también contaba con la experiencia de ir a aplicar instrumentos.
21	2-3	9	GCHA	Si, pero el diagnóstico se modificó porque en este caso era específico de orientación educativa donde entraban las 4 áreas de orientación educativa.
22	2-3	14	PGJM	Si, pues algunas materias nos habían enseñado a hacer planeaciones o preguntas para un diagnóstico además de algunos conceptos y estrategias que nos había mencionado.
23	2-3	16	NEG	Si, en el semestre anterior cursé la materia de orientación y hace dos semestres la de didáctica, con ambas obtuve conocimientos específicos de las problemáticas que tiene el alumno y el docente en el proceso de E-A y con la orientación educativa los ámbitos de intervención.
24	2-3	22	YAD	Si, conocía el para qué sirve un diagnóstico

III. ¿Te preguntaste el objetivo de la tarea?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	3-1	1	CGC	Nunca me lo pregunté, sin embargo durante el proceso de revisión de la tarea, me di cuenta para qué era el trabajo.
2	3-1	20	JLH	No, sólo tenía una idea muy general de lo que podría abarcar y los medios que tenía que usar para el desarrollo.
3	3-1	23	BE	Al principio no, pero cuando fui haciéndola comprendí que esto ayudaría para realizar el trabajo que íbamos a hacer en el futuro.

III. ¿Te preguntaste el objetivo de la tarea?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
4	3-2	9	GCHA	Ya sabía para que se realiza un diagnóstico, sin embargo nunca lo había trabajado en el área de orientación.
5	3-2	12	QHJP	Sí, porque no entendía mucho de lo que se tenía que hacer.
6	3-2	18	KHH	Sí, pero no pensé que el proceso fuera tan complejo e incluso para poder proponer una solución es complicado pues se necesita no olvidar todos los factores que se involucraron y como se verían afectados.
7	3-2	24	YSF	Sí, cómo o para qué nos ayudará a saber ciertas problemáticas de una escuela, aunque no descalifico que estas fueran importantes pero la misma complejidad de cómo hacer el diagnóstico te hace dudar, creo porque no habíamos hecho un trabajo teórico-práctico o a menos yo.

III. ¿Te preguntaste el objetivo de la tarea?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
8	3-3	2	ARM	Sí, porque siempre que existe un proyecto o tarea a realizar es importante saber qué es lo que se busca con esta tarea y cuáles son los resultados que se quieren obtener.
9	3-3	3	SG	Sí, porque es muy importante saber para que te servirá en tu formación académica
10	3-3	4	PVP	Sí, ya que el objetivo me ayudó a plantear los requerimientos del trabajo a entregar.
11	3-3	5	CRJH	Sí, considero que la reflexión es parte del proceso de formación de un pedagogo, para no actuar de manera arbitraria en la educación; creo que el diagnóstico nos ayuda a aproximarnos a la realidad o problema en un determinado contexto para poder hacer una propuesta.
12	3-3	6	RARG	Sí, considero que es una parte esencial en el trabajo de un pedagogo y que no sólo se debería de ver en dos semestres, si no en más para que los conocimientos y la aplicación del mismo se pueda cumplir de manera cognitiva en nuestra formación.
13	3-3	7	BFJ	Sí nuestro principal objetivo es realizar un diagnóstico psicosociopedagógico para detectar una problemática y así poder realizar una ruta de mejora.
14	3-3	8	GPV	Sí, si me lo pregunte porque en base a eso íbamos a diseñar una práctica.
15	3-3	10	CCV	Sí, ya que toda la tarea tiene un objetivo, aunque algunos no sean para la enseñanza sino para la repetición englobando todas las materias, en este caso era conocer que era un diagnóstico para después llevarlo a la práctica de la materia.

16	3-3	11	RVG	Sí, y siempre tuve claro que a través del diagnóstico se tendrá que encontrar un problema y buscar unas vías de solución.
17	3-3	13	MNNI	Sí, se me hizo interesante porque lo vi como una nueva experiencia y además siento que es de mucha utilidad porque nos sirve como elemento base en nuestra formación profesional.
18	3-3	14	PGJM	Sí, pues me parece que es importante saber a dónde se pretende llegar para así poder decidir las estrategias para cumplir esos objetivos.
19	3-3	15	JVF	Sí, estoy muy consiente que mis clases tienen un propósito y un objetivo, por tanto, no era, no es, un trabajo más, es un diagnóstico (que no creo que este completo) ero fue una buena práctica y el objetivo está orientado a "qué sepas hacer".
20	3-3	16	NEG	Sí, me cuestionaba cual era el fin del diagnóstico psicopedagogico, y que iba a realizar con los resultados que obtuviera, principalmente con qué objetivo debía realizar una vinculación de todas las áreas
21	3-3	17	AFCB	Sí, aprender a realizar un diagnóstico a hacer una propuesta y posteriormente a tratar y si nos permiten a realizar una intervención con base a lo detectado y a los conocimientos.
22	3-3	19	SJB	Sí, que el objetivo de la tarea es que terminando el 6º semestre tengamos una de cómo hacer un diagnóstico social y como intervenir en algún problema que se presente en educación básica, que este dentro de las áreas de orientación educativa.
23	3-3	21	SDA	Sí y supe que lo quería elaborar para obtener experiencia y al mismo tiempo conocimientos, para ayudar a mi futura vida profesional.
24	3-3	22	YAD	Sí, me cuestione el por qué era tan importante.

2.- Realización (Durante)

IV. ¿Cómo lo aprendiste?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	4-1	12	QHJP	Me ha costado mucho trabajo, leer, preguntar a mis compañeros y pedir ayuda para que me expliquen.
2	4-1	15	JVF	Yo siento que no lo aprendí por completo (y considero que exista aprendizaje finito). Aprendí más cosas, es acumulativo, y eso que logré apropiarme y practicar eso, considero que está muy bien, es una buena experiencia y me ayudará a resolver problemas futuros.

IV. ¿Cómo lo aprendiste?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
3	4-2	1	CGC	Realmente investigando en los libros, en internet y con la ayuda de mis compañeros. Que cada clase exponíamos las tareas.
4	4-2	3	SG	Revisando contenidos que hablan o explicarán sobre el tema y con la ayuda de la profesora.
5	4-2	4	PVP	Acudí a la biblioteca por libros para guiarme con ejemplos de la elaboración de un diagnóstico.
6	4-2	6	RARG	Realizando distintas lecturas de autores y considerando las diferencias que tienen las distintas concepciones de autores
7	4-2	8	GPV	Leyendo varios libros, extrayendo información sintetizando los puntos importantes que quería la maestra.
8	4-2	9	GCHA	Investigando sobre ¿qué era un diagnóstico y cómo se realizaba uno? Con la profesora orientándonos más sobre el tema y después poniendo en práctica.
9	4-2	10	CCV	Leyendo libros, en internet y con lo que se da en clase. Además de pedir ayuda a amigos de 7o y 8o semestre que me lo explicara
10	4-2	11	RVG	A través de lo que se compartía en clase, pero tuve que recurrir a otras fuentes bibliográficas o cibergráficas.
11	4-2	13	MNNI	Leyendo textos libros y buscando información en internet solo así pude concretar mis conocimientos.

12	4-2	19	SJB	Leyendo y con la práctica. Al principio no tenía mucha idea de para que servían los cuadros sobre el contexto y las áreas de la OE, pero conforme fuimos a la escuela me ha ido quedando más claro.
13	4-2	22	YAD	A base de investigación en libros e internet y con ayuda de la profesora.
14	4-2	24	YSF	En las mismas clases junto a la explicación de la maestra y opiniones de compañeros, e indagando acerca de cómo hacer un diagnóstico en libros o en internet.

IV. ¿Cómo lo aprendiste?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
15	4-3	2	ARM	Mediante las estrategias metacognitivas que son: planear, supervisar, evaluar el procedimiento por el cual pasa el diagnóstico para identificar un problema dentro de una institución educativa.
16	4-3	5	CRJH	Leyendo, preguntando a profesores y compañeros, contrastando más ideas con las de tesis de la UPN Ajusco relacionadas con el diagnóstico, reelaborando mi práctica de esta materia cometiendo errores, consultando fuentes oficiales como la SEP.
17	4-3	7	BFJ	Aprendí poniendo atención, realizando tareas, investigando, siendo un agente activo en el aula comentando todas mis dudas e inquietudes.
18	4-3	14	PGJM	Mediante una serie de pasos que conllevan al diagnóstico así como reflexionar, planear supervisar y evaluar.
19	4-3	16	NEG	A través de investigación, consulté varias fuentes bibliográficas y posteriormente hice un resumen e identifiqué cuales son las ideas principales para poder realizar el diagnóstico de manera práctica.
20	4-3	17	AFCB	Previamente tenía una idea de las áreas y posteriormente la profesora nos indicó como hacerlo; y al momento de realizarlo por medio de correcciones.
21	4-3	18	KHH	Leyendo e investigando, sobre el tema, pero algo que sin duda me sirvió mucho fueron los comentarios que se hacían en la clase ya que algunos de mis dudas de las cosas que había entendido lograban aclararlas en clase.
22	4-3	20	JLH	Pues con el paso del tiempo y las revisiones posteriores que daba la maestra y también con la práctica realizada en la escuela que habíamos elegido.
23	4-3	21	SDA	Investigando en diferentes fuentes de información los temas de dicho diagnóstico, acudiendo a clases de la materia donde se mandó a realizar el diagnóstico, planteando mis dudas a mi profesora

24	4-3	23	BE	Tuve que leer sobre el tema, investigar más información, comparar diferentes aportes de los autores y poder llegar a sacar una conclusión propia.
----	-----	----	----	---

V. ¿Qué dificultades tuviste?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	5-1	1	CGC	Muchos, ya que el proceso de investigación tenía muchas dudas y de tanta información que encontraba, no sabía cómo organizarlo
2	5-1	5	CRJH	Que debido al desinterés profesional que tengo por la materia no me he sentido motivado a realizar una investigación profunda sobre el tema, sólo he cumplido con los requisitos para continuar con mi carrera en la UPN Ajusco.
3	5-1	8	GPV	Que aparecieron varios libros o páginas web que hablaban sobre el tema que nos pidió, sin embargo, era complicado saber que quería exactamente porque hubo cosas que no nos servían.

V. ¿Qué dificultades tuviste?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
4	5-2	2	ARM	La primera dificultad que se presentó fue la elaboración de los cuadros de las áreas de intervención de la orientación ya que tenía conocimientos previos, pero no sólidos sobre esos conceptos, aparte no había trabajado con la profesora y no sabía la estructura de los trabajos que pedía.
5	5-2	3	SG	Primeramente, encontrar los indicadores correctos que me ayudarán a identificar mejor el contexto y las áreas, después realizar los instrumentos con preguntas adecuadas que permiten ver con claridad el problema de la institución.
6	5-2	4	PVP	Me fue difícil crear los instrumentos ya que debían ir acorde al contexto en el que estaba trabajando y sus necesidades.
7	5-2	7	BFJ	El tiempo es demasiado corto para la realización de un trabajo de tal magnitud, a su vez que los espacios que se nos fueron brindados eran cortos.
8	5-2	9	GCHA	Aunque trabajé dos semestres las áreas de la orientación, la realización de instrumentos de cada una se me dificulta. Me refiero a saber el objetivo de cada una para poder después hacer preguntas que me lleven a una problemática.
9	5-2	10	CCV	La comprensión de poderlo llevar a cabo en el trabajo en el cual se está trabajando además que llegaba la confusión del término porque se dificultaba aplicarlo.
10	5-2	11	RVG	Me encontré que los términos de las áreas de intervención son aspectos tan complejos, que algunas áreas tienen semejanzas, pero cada una tiene su esencia que hay que saber distinguir.

11	5-2	12	QHJP	Me costó mucho leer con el objetivo de buscar respuesta a lo que se me pedía.
12	5-2	13	MNNI	Muchas, no me ponía al mismo nivel en donde yo estaba trabajando y eso complicó al momento de hacer mis preguntas, me costó trabajo identificar los factores.
13	5-2	14	PGJM	Hubo dificultades al realizar algunos cuadros ya que no sabíamos algunos conceptos y eso nos retrasó un poco en la tarea, además en la realización de instrumentos ya que las preguntas a veces eran un tanto difíciles para los alumnos a los que iba dirigiendo.
14	5-2	15	JVF	Bueno considero que uno de los principales problemas es que no sabemos trabajar en equipo, unos damos más que otros y por supuesto eso provoca fracturas y problemas.
15	5-2	19	SJB	Se me dificultó elaborar los cuadros, me confundía con los elementos de cada área y del contexto además de que no sabía que preguntar según la investigación.
16	5-2	20	JLH	La primera de las dificultades fue que creí que conocía en su mayoría los conocimientos del semestre anterior y en segundo la idea errónea que tenía por el concepto de observación que parecía muy sencillo, pero me di cuenta que no era como lo está.
17	5-2	21	SDA	Falta de información, información errónea, confusión e indecisión en la elección de escuela donde apliqué los instrumentos de diagnóstico
18	5-2	23	BE	Que había muchas clasificaciones o tipos de diagnósticos y que se obtenían de diferente manera cada uno, y el que se buscaba obtener era para el tema de la educación por lo cual se tenía que ir buscando sobre uno en específico.

V. ¿Qué dificultades tuviste?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
19	5-3	6	RARG	Comprender y entender las distintas posturas y los distintos tipos de diagnóstico y reflexionar sobre las distintas áreas de la orientación educativa y cómo utilizarlos de manera conjunta para la realización de este.
20	5-3	16	NEG	Tuve muchas dificultades, en primer lugar, identificar cual era el procedimiento del diagnóstico de forma correcta, después reconocer los indicadores de cada área y posteriormente la elaboración de instrumentos. Por último, la vinculación entre todos los ámbitos y áreas.
21	5-3	17	AFCB	Fue difícil al principio porque no tenía idea de cómo hacerlo, pero con ayuda y asesoría y consultando varios libros, las ideas se fueron aclarando
22	5-3	18	KHH	La falta de conocimiento previo, es algo que complicó mucho el avance de mi trabajo, pues tenía que releer para comprender. La intervención de grupos proveniente de la SEP obviamente la escuela les dio prioridad para realizar sus actividades dejando parado mi proyecto.
23	5-3	22	YAD	Había muchísima información, muy extensa así que tenía que seleccionar lo más importante.
24	5-3	24	YSF	Primero trasladar lo que es un diagnóstico al ámbito pedagógico y social. Después rescatar y recopilar las áreas e indicadores para formular instrumentos.

VI. ¿Cómo lo resolviste?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	6-1	9	GCHA	He tratado de resolverlo en equipo, pero aún hay detalles sin poder resolver.
2	6-1	20	JLH	Pues como tal no está resuelto pese a que todavía me cuesta mucho trabajo realizar la tarea en cuestión.

VI. ¿Cómo lo resolviste?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
3	6-2	5	CRJH	Cumpliendo a pesar de que no me llama la atención la orientación educativa, con disciplina y compromiso con mi equipo de trabajo hemos realizado un diagnóstico congruente.
4	6-2	6	RARG	Indagar más y haciendo caso a las observaciones de la profesora
5	6-2	8	GPV	Cuando lo vimos en clase, la profesora nos explicó como quería el tema y que el tema era más enfocado hacia un diagnóstico grupal y no individual.
6	6-2	10	CCV	Leyendo más pidiendo ayuda para que se me explicara.
7	6-2	11	RVG	Tuve que ordenar los aspectos de cada una de las áreas, y los aspectos que involucren los psicológico y social dentro del diagnóstico y ya ordenado por separado sus conceptos e ideas pude comprender un poco mejor cada uno de los aspectos.
8	6-2	15	JVF	No considero que haya resuelto el problema, el equipo sigue sin trabajar homogéneamente, pero crees que no es algo que yo pueda hacer. En cuanto a mí, bueno intenté conseguir información y abrirme a opiniones y consejos. Para poder llevar a cabo la tarea, además, soy una persona muy positiva. Y claro siempre encuentro algo bueno respecto a esto y aunque las expectativas no se cumplan es importante saber que el miedo no es como uno quiere y eso ayudó a no decepcionarme angustiarme o desmotivarme.

9	6-2	17	AFCB	Revisando apuntes, consultando a mis compañeras y a la profesora.
10	6-2	18	KHH	Tomando un par de libros más, leyendo más, investigando un poco más.
11	6-2	19	SJB	Trabajando en equipo con mis compañeros y hablando con ellos nos fuimos poniendo de acuerdo y organizando tratando de extraer lo más importante.

VI. ¿Cómo lo resolviste?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
12	6-3	1	CGC	Durante las clases con la explicación de mis compañeros y de la profesora, pude aclarar algunas dudas.
13	6-3	2	ARM	Por medio de una actividad reflexiva y crítica acerca de los trabajos que entregaba, los comparaba con otros e identificaba los errores que presentaban mi trabajo.
14	6-3	3	SG	Leyendo más artículos y libros sobre el tema, haciendo comparaciones de estas con otros libros y viendo ejemplos que me ayudaron a ver la estructura de un instrumento.
15	6-3	4	PVP	Me orienté con los ejemplos que ya había buscado y con información.
16	6-3	7	BFJ	Optimizando recursos, reduciendo la cantidad de interrogantes por cada instrumento, a su vez aplicando un cuestionario al día esta podría agilizar el proceso.
17	6-3	12	QHJP	Con ayuda de mi equipo cuando tenían algo claro me explicaban o mis compañeros de equipo, y leyendo varias veces el texto.
18	6-3	13	MNNI	Leyendo textos, piloteando mis cuestionarios, se podría decir que con ensayo y error y además llevándolo a la práctica.

19	6-3	14	PGJM	Mediante un proceso de reflexión en el cual se supervisó los errores y modificamos algunas formatos que consideramos no nos llevaban a cumplir con los objetivos planteados al principio.
20	6-3	16	NEG	Tuve que volver a releer el trabajo, inclusive volver a esquematizar para realizar los instrumentos. También tuve que buscar mis apuntes de cursos anteriores para reconocer que aspectos realmente entraban en las áreas.
21	6-3	21	SDA	Comparando información de distintos autores y distintas fuentes, cambiando estrategias, reflexionando sobre lo que había elaborado alguna vez y en qué grado lo elabore, preguntando a la maestra
22	6-3	23	BE	Revisar varios autores, leer mucha información para poder conocer más de cada un tipo de diagnóstico y poder encontrar el adecuado, sacar sus características y buscar más información sobre ese tipo de diagnóstico.
23	6-3	22	YAD	Leyendo la información y buscando cuales eran los puntos en común de distintas fuentes de información.
24	6-3	24	YSF	Recurrir a libros la misma explicación de la profesora y profundizar a otros compañeros acerca de cómo lo hacen.

3.- Evaluación (Después)**VII. ¿Para qué te sirvió?**

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	7-1	12	QHJP	Para la elaboración del diagnóstico.
1	7-1	13	MNNI	Me sirve como herramienta en mi formación profesional, para abrirme un panorama dentro de la orientación educativa.

VII. ¿Para qué te sirvió?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
2	7-2	2	ARM	Para identificar los problemas más recurrentes que se presentaron en la educación, específicamente en secundarias.
3	7-2	5	CRJH	Siempre es adecuado conocer diversas disciplinas relacionadas a la pedagogía para tener una formación integral, además realizar diagnósticos me ayuda para tener un mayor conocimiento al momento de realizar una investigación.
4	7-2	7	BFJ	Para conocer el contexto de los alumnos tanto familiar como escolar con esta información logré detectar una problemática y proponer rutas de mejora.
5	7-2	8	GPV	Para realizar la práctica de diagnóstico psicopedagógico que estamos construyendo sobre eso estamos siguiendo los pasos para llevarlo a cabo.
6	7-2	9	GCHA	Para hacerme a la realidad educativa dentro de la orientación.
7	7-2	16	NEG	Para realizar el diagnóstico adecuadamente y específicamente para realizar los instrumentos que es lo que mayormente se me dificultó. También al releer pude describir los instrumentos de forma ordenada.
8	7-2	21	SDA	Para buscar dificultades que se presentaron a nivel bachillerato con algunos alumnos de 4º semestre.
9	7-2	19	SJB	Para poder hacer bien el trabajo y comprender los puntos de vista de mis compañeros. Y saber que tengo que leer y organizarme más.
10	7-2	22	YAD	Aprender a ser más selectiva con la información y a indagar en fuentes confiables.

11	7-2	23	BE	Para diferenciar los tipos de diagnóstico que hay y a quien van dirigidos cada uno y cómo se pueden utilizar.
12	7-2	24	YSF	Para tener mayor claridad de cómo realizar un diagnóstico y como ir estructurando el trabajo.

VII. ¿Para qué te sirvió?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
13	7-3	1	CGC	Para darme cuenta que el diagnóstico puede ser funcional en cualquier área, no sólo educativa.
14	7-3	3	SG	Para comprender mejor por donde tengo que seguir instruyendo, qué estrategias puedo seguir usando para tener una mejor comprensión y realizar mejor mi trabajo.
15	7-3	4	PVP	Me sirvió para tener los conocimientos previos al elaborar otro diagnóstico cuando entre al campo.
16	7-3	6	RARG	No sólo para la materia de orientación sino también para la materia de investigación para poder realizar buenos instrumentos.
17	7-3	10	CCV	Para poder comprenderlo y llevarlo a la realidad.
18	7-3	11	RVG	Para que tuviera una mejor comprensión de los conceptos y así poder interpretar lo teórico, con las situaciones prácticas en la vida cotidiana
19	7-3	14	PGJM	Me sirvió para darme cuenta de algunos problemas que se presentan en secundarias y que nosotros como pedagogos podemos participar encontrando el problema y así poder generar una propuesta de intervención y así apoyar a la institución.
20	7-3	15	JVF	Adquirir experiencia y como dicen por ahí: "bajar de mi nube" fue divertido, bueno, agradable, diferente, me ayudó a conocer mejor a las personas de mi equipo y sus necesidades, conocer la realidad.
21	7-3	17	AFCB	Para poder detectar un problema hacer un diagnóstico y atender el problema desde un punto de vista más profesional.

22	7-3	18	KHH	Para aprender a buscar más específicamente la información que necesito. A la hora de planear un proyecto tomar en cuenta tiempo para imprevisto que se pueda presentar
23	7-3	20	JLH	Me está sirviendo para ver la realidad existente fuera del salón de clases y como una experiencia para laborar en un futuro.

VIII. ¿En qué otras ocasiones lo emplearías?

Núm.	Grupo 1	Núm.	Iniciales	Respuestas
1	8-1	12	QHJP	Me ayudó mucho en todas las materias.
2	8-1	15	JVF	Como futura pedagoga, creo que este sólo fue el primer paso, una primeriza, parte de lo que deseo dedicar mi vida así que, seguramente no es que decida la ocasión en que lo empleare, si no, que lo haré siempre.

VIII. ¿En qué otras ocasiones lo emplearías?

Núm.	Grupo 2	Núm.	Iniciales	Respuestas
3	8-2	3	SG	En la realización de mis trabajos académicos y hasta en mi trabajo recepcional (tesis).
4	8-2	4	PVP	Emplearía este conocimiento al elaborar la tesis ya que es un factor importante para poder llevarla a cabo.
5	8-2	5	CRJH	Para ayudar a algún compañero que tenga dudas sobre el tema, tal vez con algún familiar que requiera resolver un problema y no sepa cómo abordarlo de manera metodológica.
19	8-2	6	RARG	En las distintas materias de este semestre y las siguientes materias de campo para comprender el contexto institucional y del alumno en mi proceso de realización de tesis.
6	8-2	7	BFJ	En la realización de una propuesta curricular o diseño de algún taller preventivo
7	8-2	8	GPV	Cuando vaya a realizar otra práctica o cuando quiera identificar un problema sobre un grupo me ayudará para seguir los pasos y así emplear adecuadamente el procedimiento.
9	8-2	10	CCV	Realmente es una herramienta poderosa para el pedagogo de acuerdo a que es un punto de partida para dar posibles soluciones a cualquier problema educativo y porque no también social.
21	8-3	16	NEG	Pues considero que las estrategias metacognitivas son muy importantes para apropiarte del conocimiento y reconocer las dificultades que tiene alguna actividad, por ello normalmente realizo análisis y un resumen para recordar lo aprendido
12	8-2	17	AFCB	Dentro de la escuela cuando se llegue a presentar algún problema y para darme una idea acerca de los problemas y emplearlo en la tesis.

13	8-2	18	KHH	En todas mis planeaciones posteriores de cualquier tipo. En todas mis investigaciones y trabajos o proyectos
16	8-2	24	YSF	Quizás en otras materias donde tenga duda como realizar una tarea o en un proyecto donde tenga duda y cómo o cuáles son las características que pide el profesor.

VIII. ¿En qué otras ocasiones lo emplearías?

Núm.	Grupo 3	Núm.	Iniciales	Respuestas
17	8-3	1	CGC	En el ámbito laboral, si es que tiene que ver con el diagnóstico lo podría implementar. O llevado a un caso extremo a mis hijos o sobrinos para poder detectar un problema.
18	8-3	2	ARM	En la prevención de los problemas que están latentes en las instituciones educativas como secundarias y también a nivel superior como la UPN
8	8-3	9	GCHA	En mi vida laboral.
10	8-3	11	RVG	Pienso que para las situaciones académicas es muy necesario para poder lograr una mejor comprensión, pero para la vida diaria en ocasiones creo que puede ser necesario para poner una solución en los problemas.
11	8-3	13	MNNI	Quizá cuando esté trabajando me sirva, o para identificar los problemas dentro de las instituciones y poder corregirlos.
20	8-3	14	PGJM	Lo podría emplear para atacar problemas que ya están desarrollados así como también para prevenir problemas que pueden surgir mediante el curso en las instituciones.
14	8-3	19	SJB	Cuando egrese y trabaje en una escuela considero que hare un trabajo similar pero mejorar ya que tendré más herramientas para hacerlo.
22	8-3	20	JLH	Creo que sería útil en mi vida laboral.
15	8-3	21	SDA	Al pertenecer a un grupo, para conocer los problemas y dificultades que se tienen y no sólo en la vida escolar sino también en la vida más social y comunicativa.
23	8-3	22	YAD	En cualquier tema de mi interés de el que se conocer más.
24	8-3	23	BE	El tema aprendido pues en otras materias que tiene relación con la materia de orientación y para poder realizar trabajos de análisis. Y las estrategias de aprendizaje es para poder adquirir conocimientos y hacerlos más amplios y comprender y procesar dichos conocimientos.