



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



Taller de Estrategias de Aprendizaje

Propuesta de Programa y Material Didáctico  
Realizada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

ANA MARIA VIZCAINO GUERRA



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ASESORA: MTRA. MARIA DE LA CRUZ SAMANIEGO ARAUJO

281749

MEXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA

2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México




**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Para Tere y José,  
y para Tere, Mauro, Fer y Carmen,  
por ser mi gran familia*

*A mis maestros y a mis compañeros  
del Colegio de Pedagogía,  
a Juan y al grupo,  
y a todos los que de alguna manera  
contribuyeron para este trabajo*

## ÍNDICE

Introducción .....	3
I. Características generales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) .....	6
A. Orígenes y estructura general del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.....	6
B. La "Misión" 1995-2005 del Tecnológico de Monterrey y el nuevo proyecto educativo .....	7
C. El Taller de Hábitos de Estudio como parte de los programas del Departamento de Orientación Educativa.....	9
D. Descripción del programa del Taller de Hábitos de Estudio (TAHE) .....	11
E. Ubicación y descripción de la actividad laboral .....	15
II. Enfoque teórico .....	17
A. El constructivismo .....	17
B. El aprendizaje significativo .....	21
C. El concepto de metacognición y el aprendizaje regulado .	23
D. El concepto de estrategia de aprendizaje .....	24
E. El maestro de estrategias de aprendizaje .....	28
III. Descripción de la actividad profesional.....	31
A. Diagnóstico del Taller de Hábitos de Estudio .....	31

B. La propuesta: estructura del Taller de Estrategias para el	
Estudio .....	43
Consideraciones sobre los objetivos .....	43
Elección y organización de contenidos	
y actividades .....	45
Metodología .....	54
Evaluación .....	56
Características del Manual del alumno .....	58
Características del Manual del facilitador .....	59
Materiales audiovisuales .....	59
Capacitación a facilitadores .....	60
C. Implementación y grado de avance de la propuesta .....	61
IV. Valoración crítica de la actividad profesional .....	63
V. Conclusiones y recomendaciones sobre	
la formación del pedagogo .....	72
VI. Bibliografía	
A) Bibliografía utilizada en la propuesta .....	77
B) Bibliografía empleada para este informe .....	79
VII. Anexos .....	81
Anexo 1: Programa del Taller de Estrategias para el Estudio	
Anexo 2: El programa para facilitadores	
Anexo 3: Los manuales (fichas de contenido)	

## INTRODUCCIÓN

Este informe académico tiene por objetivo dar cuenta de la descripción y la valoración crítica de mi actividad profesional realizada en el Departamento de Orientación Educativa de la Dirección de Asuntos Estudiantiles del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, del 15 de febrero de 1998 al 2 de agosto de 1998.

La propuesta se diseñó en equipo con la Lic. Elvira Cortés, psicóloga egresada de la UNAM y se compartieron discusiones con maestros del Taller y con la coordinadora de éste. Cabe mencionar que tanto Elvira Cortés como Yo también éramos facilitadoras del Taller. La Lic. Sonia Moreno y la Lic. Cornelia Moreno revisaron y aprobaron los trabajos.

Después de autorizada la propuesta y los nuevos manuales, se implementó el Taller desde el primer semestre del año 1999 con estudiantes de preparatoria, profesional y del Programa de Ayuda Académica (alumnos reprobados). No se cuenta todavía con una evaluación del impacto generado por el Taller en la formación de los alumnos, pues no se tiene información estadística al respecto.

La actividad profesional abarcó el diseño, la propuesta didáctica del programa y los materiales, así como, la capacitación a los maestros del Taller de Estrategias para el Estudio. Toda la propuesta se enmarcó en los planteamientos de la teoría del constructivismo. En sí, al Taller se le dio una orientación diferente: pasó de ser un programa que pretendía generar hábitos de estudio en el estudiante, a un espacio educativo cuya intención es el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de procesos metacognitivos.

El contenido del informe es el siguiente:

En el primer capítulo presento el contexto institucional que delimitó mi labor profesional. Señalo el origen y la estructura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y subrayo las necesidades institucionales, mostradas a través del nuevo modelo educativo de la Misión para el 2005, propiciadoras de esta labor académica. Asimismo, ubico la labor profesional en el marco de los programas del Departamento de Orientación Educativa y describo brevemente el estado inicial de la tarea. Al final del capítulo delimito mis funciones específicas.

En el segundo capítulo presento las categorías teóricas fundamentales, no solamente como fueron utilizadas en la propuesta, sino también, su reconstrucción para este informe. Presento los planteamientos que se retomaron de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y contemporáneos, así como los aportes nuevos sobre el concepto de estrategia de aprendizaje.

En el tercer capítulo describo propiamente la actividad profesional. Para empezar, planteo los resultados del diagnóstico del Taller de Hábitos de Estudio y las metas a desarrollar: el diseño de una propuesta diferente en el marco del nuevo modelo educativo del ITESM. Describo la propuesta a través del análisis de las variables didácticas más importantes: objetivos, selección y organización de los contenidos y actividades, formas del vínculo profesor – alumno y evaluación, así como materiales didácticos. Para finalizar el capítulo señalo las formas de la capacitación a los maestros y el grado de avance de la propuesta.



En el siguiente capítulo expongo mi valoración crítica de la actividad profesional desarrollada, señalo la eficiencia de mi tarea académica y las dificultades institucionales que se implicaron, así como, las posibles razones de ello. Termino con la consideración satisfactoria del trabajo.

Para terminar el informe, cierro con las anotaciones sobre la relación entre la actividad profesional y mi formación como pedagoga. Señalo tres aspectos considerados como fundamentales en este sentido y las recomendaciones que podría hacer a la formación.

Los anexos se componen del programa, el temario, fichas de contenido de algunas secciones de los manuales y el programa de capacitación a facilitadores.

## I. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM)

### A) Orígenes y estructura del ITESM

El Sistema Tecnológico de Monterrey es una institución educativa que nace en 1943 como iniciativa de un grupo de empresarios de Monterrey N. L. , con el propósito de preparar profesionales de educación superior y de excelencia académica. Originalmente aparece como Instituto bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, más tarde, en 1974 se constituye como Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

En su Manual de inducción a profesores (ITESM 1998), en el que se reimprimen políticas y reglamento para sus académicos, podemos conocer los principios que lo dirigen: es una institución de finalidades exclusivamente académicas, independiente y ajena a partidismos políticos, ideológicos y religiosos; está abierta a todo estudiante independientemente de su raza, color, credo o posición social, pero se reserva como requisito la capacidad académica y el compromiso de cumplir con el reglamento. Su gobierno lo ejerce el consejo de rectores, vicerrectores y directores y cuerpo docente, de acuerdo con su Estatuto General.

Profesa la libertad académica, a través de la libertad de investigación y de su publicación, la libertad de cátedra (sujetándose a los programas y planes de estudio, al respeto a los alumnos y a no utilizar la cátedra como espacio de proselitismo político o de oportunidad para contrariar los principios y propósitos de la Institución) y de expresión de su planta docente. Procura la capacitación y actualización de todo su personal. (ITESM 1998). Asimismo, promueve la participación libre, responsable y ordenada de sus estudiantes, reconoce la libertad de estos para exponer sus opiniones sobre cualquier aspecto social y de la Institución, incluyendo su estructura y orientación académicas.

Reconoce el derecho de asociación de maestros o alumnos y la libertad de sus estudiantes a expresar sus ideas, opiniones o inconformidades: (ITESM 1998)

Actualmente el Tecnológico de Monterrey cuenta con siete rectorías de zona: Campus Monterrey, Campus Eugenio Garza Sada, Zona Norte, Zona Centro, Zona Sur, Zona del Pacífico y La Universidad Virtual.

El Campus Ciudad de México se inaugura en 1973 como Escuela de Graduados en Administración, la cual contaba con maestrías, doctorados y preparatoria abierta. En Agosto de 1990 se inaugura el Campus Ciudad de México el cual actualmente cuenta con más de 7000 estudiantes. En el nivel preparatoria ofrece el Programa bilingüe y el Programa Bicultural. En el nivel profesional ofrece ciencias sociales y administración, nueve licenciaturas y en ingeniería y arquitectura, ocho opciones. Asimismo, cuenta con catorce maestrías, incluidas las virtuales, y dos doctorados (uno de ellos en Innovación Educativa), así como treinta diplomados.

## B) La Misión 1995 – 2005 del Tecnológico de Monterrey y el nuevo proyecto educativo

Cada diez años el Tecnológico revisa sus propósitos, es decir su "Misión" (propósitos educativos generales), con el fin de renovarse educativamente para mantenerse como una institución que pueda "servir en forma oportuna y adecuada al país y a la sociedad" La nueva Misión para el año 2005 plantea: "formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.": (ITESM 1997). Dentro de su nueva Misión el Instituto desarrolla el nuevo Modelo Educativo y diecinueve programas para el periodo 1995 – 2005 (universidad

virtual, internacionalización del Instituto, implantación de un sistema de acreditación de escuelas virtuales, rediseño de programas, entre otros).

Este nuevo Modelo Educativo incluye cambios en todas sus variables didácticas: el "proceso de enseñanza" centrado en el profesor pasa a ser un "proceso de aprendizaje" centrado en el alumno. Se define un nuevo perfil de estudiante: de ser tradicionalmente un estudiante receptivo, dependiente e individualista, con la nueva Misión se busca que sea "responsable y autónomo" de su propio aprendizaje, constructor de su conocimiento en forma activa; participativo, colaborativo, cercano y en contacto con su realidad social para intervenir y vincularse a ella; comprometido y reflexivo sobre lo que hace, cómo lo hace, qué resultados logra y propositivo de nuevas acciones.

Asimismo, el nuevo modelo educativo demanda un nuevo papel del profesor: de transmisor y único evaluador, que decide el qué y el cómo del proceso, a planeador y diseñador de experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como de los espacios y recursos adecuados para su logro y facilitación. Entonces, el nuevo perfil incluye un "facilitador y guía, que comparte las decisiones del proceso.": (ITESM 1997)

El nuevo modelo incluye el desarrollo de técnicas de aprendizaje tales como aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, técnica del debate, instrucción personalizada, técnica de la pregunta, método de casos, etc.

Lo más relevante de la nueva propuesta educativa se encuentra en el uso de los medios y materiales educativos, la nueva tecnología de la comunicación y la información (páginas electrónicas, correo electrónico, www, grupos de discusión, entre otras) toman mayor relevancia en el proceso educativo, ya que, si bien en el Instituto se venían utilizando tradicionalmente estas tecnologías, con el nuevo modelo se pretende que todos los programas, actividades, tareas y formas de evaluación se encuentren en una "plataforma tecnológica", "no sólo para facilitar el aprendizaje, sino también para enriquecerlo y ampliarlo, al ofrecer al alumno posibilidades de acceso mayor y más actualizada

información, de ponerse en contacto con estudiantes, profesores y expertos de otros contextos nacionales e internacionales, de compartir espacios electrónicos comunes con sus compañeros para la interacción en grupo y de acceso al profesor para recibir ayuda y orientación durante el proceso.

Todo el trabajo del profesor y del alumno aparece en una red interna que permite esta comunicación electrónica asincrónica y a distancia: fuera del tiempo escolar y del espacio del aula.

Por último, el nuevo modelo plantea una evaluación permanente, sumativa, formativa, grupal, del profesor al alumno e incorpora la autoevaluación del proceso. Evalúa el alcance de los objetivos previamente planteados sobre los conocimientos, del desarrollo de habilidades y de los valores y las actitudes deseadas.

### C) El Taller de Hábitos de Estudio como parte de los programas del Departamento de Orientación Educativa y la necesidad institucional de su rediseño.

Dentro del organigrama del Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México y perteneciente a la Dirección de Asuntos Estudiantiles, se encuentra el Departamento de Orientación Educativa, cuyo objetivo es formar y orientar al estudiante impulsando programas extracurriculares de bienestar psicológico y de apoyo educativo que le permitan mejorar su desempeño académico.

El departamento de Orientación Educativa cuenta con los siguientes programas: Campaña contra las adicciones, Hábitos de estudio, Grupos de encuentro, Talleres para padres, Programa de desarrollo humano, Orientación vocacional y el Programa de sexualidad humana.

El programa del Taller de Hábitos de Estudio (TAHE) es el más importante en el Departamento pues atiende alrededor de 700 alumnos por semestre, con

y sin problemas académicos. Además es uno de los pocos apoyos del Departamento a estudiantes libre de asesorías psicológicas.

Por otro lado, en el momento del diseño de la propuesta, en 1998, este programa de Hábitos de estudio se encontraba desfasado de los nuevos programas de la Misión y de sus nuevos principios educativos constructivistas: todos los programas académicos del Tecnológico se rediseñaron y se pusieron en "plataforma" (red interna de comunicación electrónica fuera de los tiempos y espacios escolares, Lotus Notes – Learning Space), el TAHE tenía que cambiar hacia esta orientación tecnológica.

A principios de 1998 se pensó en el rediseño del Taller, las razones que obligaron a esto no sólo fueron la necesidad de congruencia con la nueva Misión, sino también las críticas constantes de los alumnos. Además, los tutores y asesores de carrera observaban contradicciones en la estructura y fundamentación del Taller.

A nivel institucional la crítica más escuchada consistió en lo aburrido del Taller, ya que se impartía en bloques de dos y cinco horas lo cual era muy cansado, consecuentemente no se aprovechaba. Asimismo, la prueba de hacerlo obligatorio en el primer año de preparatoria durante la segunda mitad de 1997 fue un verdadero fracaso, porque se obligó a llevar el Taller a estudiantes que no lo necesitaban, ignorando las altas cargas de trabajo que se llevan en el Instituto desde los primeros semestres de preparatoria. Con esta medida crecieron las críticas por parte de ellos.

A finales de 1997 se realizaron algunas juntas con los facilitadores del Taller quienes manifestamos, junto con la crítica de los alumnos, distintas incongruencias del Taller, las cuales contribuyeron para que se rediseñara en febrero de 1998. Dada nuestra visión educativa del problema (el cual se menciona en el diagnóstico didáctico del TAHE) y nuestras propuestas al respecto, dos facilitadoras fuimos elegidas para realizar esta propuesta.

En enero del 98 la jefa y doce personas más del Departamento de Orientación Educativa, tomamos un pequeño curso de Constructivismo

(fundamento de la Misión) que, por razones institucionales, no impartió el Centro de Innovación Educativa sino, una especialista del Politécnico Nacional. En febrero comenzamos el programa de la nueva propuesta.

#### **D) Descripción del programa de Taller de Hábitos de Estudio (TAHE)**

El programa de Habilidades para el Estudio fue implementado como Taller de Hábitos de Estudio en el ITESM campus ciudad de México desde 1991 y hasta el segundo semestre del año escolar 1997 – 1998.

El TAHE contaba con un coordinador y un equipo de facilitadores (profesores), se apoyaba en Manuales diseñados por el departamento y en el Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE), instrumento con el que se definía si un alumno era candidato a llevar el Taller. Los facilitadores eran contratados para impartir cada Taller a través del pago de 30 horas y eran capacitados previamente en la metodología de hábitos de estudio y de Microenseñanza. Como otros programas del Tecnológico, el Taller se financiaba a sí mismo a través del pago del Manual del Alumno.

El objetivo fundamental era que el alumno conociera un conjunto de técnicas que le permitieran desarrollar habilidades para el estudio en función de sus necesidades académicas. Para ello se estructuró el Taller con base en dos premisas: la primera: "el conocimiento de la relación entre los componentes de la personalidad y la utilización de técnicas de estudio, mediante el conocimiento de sí mismo, tienden a modificar los hábitos de estudio". La segunda consideración: " el conocimiento y la ejercitación en las diversas técnicas de estudio, permite que el alumno desarrolle habilidades para el estudio de acuerdo a sus necesidades académicas".

Se seguía la siguiente metodología:

Para ingresar al Taller, el estudiante debía contestar en el Departamento de Orientación Educativa el Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE), test que mide el nivel de manejo de las habilidades más importantes: actitud ante el estudio, organización, atención – concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de textos escolares, redacción de informes académicos y capacidad para presentar exámenes. De acuerdo a los resultados, se le informaba al alumno si requería asistir al Taller completo (treinta horas); o bien, solamente a la parte correspondiente a las habilidades deficitarias, forma modular (diez horas); o en el mejor de los casos, se le hacía saber que no necesitaba el Taller.

Se ocupaba un salón común y corriente con sillas movibles.

El alumno debía asistir con el Manual del Alumno y realizar las tareas que se señalaban en el Manual; se le pedía que leyera todo el capítulo correspondiente. Si algún alumno no cumplía con las actividades de tarea se le pedía que se saliera a terminartas.

En general, las actividades consistían en:

- exposiciones, a cargo del facilitador, sobre personalidad, memoria, atención, concentración, que versaban sobre la definición de cada habilidad;
- ejercicios del Manual del Alumno realizados en clase y de tarea, acompañados de comentarios compartidos ante el grupo, por parte de algunos estudiantes. Consistían en cuestionarios para la autorreflexión, distribución del tiempo y de las actividades de estudio, manejo de agenda, un sociodrama, algunos dibujos, tests o pequeños cuestionarios para el autodiagnóstico de cada habilidad, ejercicios de percepción y memoria, una pequeña investigación, así como una visita guiada a la biblioteca. Al final de cada unidad el alumno realizaba dos ejercicios diferentes: por un lado, un cuadro sinóptico



con la información más importante, con ello se pretendía que el alumno "creara su propia guía de estudio para cada examen rápido y para el examen final" Por otro lado, escribía un compromiso a manera de hipótesis. Ambos ejercicios "deben actuar como disparador de la autorreflexión fuera del TAHE y el facilitador deberá insistir en que los alumnos la pongan en práctica, para que vayan implementando soluciones inmediatas y concretas que les permitan empezar a superar sus deficiencias de manera inmediata."

- El facilitador debía "fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias, sin caer en la catarsis de los espacios terapéuticos."

Los recursos comprendían: el Manual del Alumno y el Manual del Facilitador. Ambos con objetivos explícitos e implícitos, tiempo y notas de cada ejercicio, así como el contenido de las exposiciones. También se utilizaba una carpeta de acetatos con los conceptos y las recomendaciones más importantes que se trabajaban en cada unidad del programa, el facilitador los presentaba para apoyar sus exposiciones.

La forma de evaluación abarcaba exámenes parciales al finalizar cada Módulo y un examen final. Asimismo, cada alumno evaluaba en forma anónima y cuantitativa al facilitador, al TAHE y al Departamento. Si el alumno aprobaba todos los exámenes se le entregaba una constancia firmada por el facilitador.

El Programa Analítico del TAHE estaba estructurado en tres unidades temáticas: la primera, Evaluación e integración; la segunda, Componentes de la personalidad que influyen en la utilización de técnicas de estudio; la tercera, Habilidades para el estudio y la cuarta, Evaluación final y conclusiones. La distribución modular no coincidía con la distribución por unidades ya que el Módulo I abarcaba la unidad introductoria, personalidad y llegaba hasta

organización para el estudio; el Módulo II, atención - concentración y memoria y el Módulo III, las habilidades restantes, junto con la unidad de evaluación.

En la unidad Evaluación e Integración se revisaba el diagnóstico personal y del grupo respecto a las habilidades para el estudio con base en los resultados del Cuestionario de Hábitos de Estudio, "CHE". Se planteaba la metodología de trabajo y todas las tareas que deberían de realizar los estudiantes fuera del Taller, así como, las fechas de cada examen y el encuadre: tiempos y espacios de trabajo, disciplina y reglas dentro del salón de clase. En esta misma unidad se contemplaba una autorreflexión sobre el proceso de vida de cada alumno "momentos críticos del desarrollo, retomar proyecto de vida y objetivos a largo plazo, ubicarlos en el contexto del presente..." Al final de la unidad se contemplaba el tema hábitos y habilidades para el estudio.

La unidad Personalidad y Técnicas de Estudio comenzaba con el concepto de personalidad y su desglose en ocho componentes (intereses, motivación, actitudes, creencias, opiniones, valores, percepción interpersonal e ideales). Se trabajaba la influencia positiva y negativa de cada componente en las habilidades para el estudio, por ejemplo la influencia de un ideal (meta a largo plazo) en las actividades que en el presente lleva a cabo un estudiante. Asimismo, se realizaba una autorreflexión de los componentes y la personalidad. Para finalizar, se presentaban recomendaciones para optimizar los componentes de la personalidad, de manera que se dirigieran positivamente hacia el estudio.

La tercera unidad comenzaba proplamente con lo que son las Habilidades para el Estudio. Se trabajaban en forma secuenciada las siguientes: organización ante el estudio, atención - concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y presentación de exámenes. Se consideraba que el desarrollo de la habilidad para organizar el tiempo escolar, permite una buena concentración y por tanto, se favorece la memoria. Asimismo, dichas habilidades permitían una buena toma de apuntes (apuntes de calidad); lo que lleva a saber obtener información

en libros de texto y a lograr redactar textos. Todos estas capacidades aterrizaron en la habilidad para presentar exámenes.

Por último, el Taller cerraba con la unidad cuatro referida a Evaluación Final y Resultados. Esta unidad - en realidad no temática- se conformaba de un examen final presentado por el alumno y la evaluación cuantitativa mencionada en la metodología.

## E) Ubicación y descripción de la actividad laboral

La labor de facilitador consiste en impartir el Taller frente a un grupo de aproximadamente 15 estudiantes. Se reporta la estadística del Taller (asistencia, evaluación, deserciones, problemas de conducta, grado escolar etc.) en formatos específicos.

Se asiste a dos juntas durante el semestre: una de planeación, donde se puede escoger horario y grupo y de consignas operativas específicas que funcionarán durante el periodo. La otra junta se realiza con fines de evaluación.

Para dar las clases el facilitador cuenta con el Manual del Facilitador, el cual contiene el desarrollo de todos los contenidos así como las consideraciones a cada ejercicio. También utiliza un conjunto de acetatos que contienen las recomendaciones y la síntesis de los aspectos más importantes.

La capacitación implica observar a un facilitador con más experiencia, durante las treinta horas que dura el Taller. Comúnmente y sin ser una norma, se toma un Taller de Microenseñanza que imparte el TEC a todos sus maestros.

Como diseñador del programa y de los manuales se definieron actividades nuevas que básicamente consistieron en discusiones y redacciones permanentes. Se organizó el trabajo en reuniones semanales de cuatro horas en las que se discutía cada punto del programa. Desde el principio se evitó repartir el trabajo con el fin de evitar confusiones. Al terminar el rediseño se organizó un taller de capacitación para todo el equipo de facilitadores. Asimismo, se

participó en las discusiones para el diseño del nuevo test de evaluación del alumno en lugar del C.H.E., mencionado líneas arriba.

Debido a razones institucionales el tiempo de elaboración de los materiales debía salir en cuatro meses, aproximadamente, lo cual provocó que las reuniones nunca se realizaran con la coordinadora del Taller, ni con la Jefa del Departamento. La participación de ellas fue realmente la lectura de los materiales finales. Se tuvo también una breve sesión con la Dra. que impartió el curso de Constructivismo.

## II. Enfoque teórico

### A. El Constructivismo

El constructivismo es un conjunto de planteamientos teóricos que explican el aprendizaje fuera y dentro del aula. Se conforma de los aportes de J. Piaget, D. Ausubel, Vigotsky L. S., J. Bruner y de las reflexiones de investigadores contemporáneos: C. Coll., J. I. Pozo, C. Monereo, entre otros autores.

Esta corriente de la teoría del aprendizaje se enmarca en la búsqueda de cómo se apropia el hombre de la realidad, cómo la conoce y qué aspectos se juegan en esta relación que involucra al sujeto que conoce y el objeto a conocer.

Una de las explicaciones o paradigmas que explican esta relación es la del constructivismo, la cual plantea que la realidad no se conoce, sino que se reconstruye, es decir, el individuo vuelve a construir la realidad desde su propia subjetividad (momento del desarrollo, estructuras de pensamiento, sexo, historia personal, clase social etc.) En este sentido, el sujeto es un ser activo que procesa la realidad que percibe, pero que no la procesa mecánicamente, sino que la reconstruye. Alrededor de este paradigma se integran los distintos autores del constructivismo, sin embargo no todos coinciden en cómo se da este proceso, ni en los factores involucrados.

Con el fin de fundamentar el aprendizaje de estrategias se presentan los aportes constructivistas de Piaget, de quien interesan sus planteamientos sobre desequilibrio y adaptación cognitiva, ya que el aprendizaje de procedimientos implica esta organización estructural cognitiva. Se rescata de Vigotsky su consideración socio - histórica en el aprendizaje y el planteamiento de mediación, porque se piensa que en el programa que nos ocupa, la participación del facilitador juega una función mediadora entre el estudiante y las estrategias; además, en la medida que dichas estrategias se internalizan pasan a ser instrumentos mediadores entre el estudiante y el material a

aprender. De Ausubel, quien retoma las ideas de Vigotsky y en algún sentido de Piaget, se toman los aportes sobre aprendizaje significativo y su concreción en el aula, pues se pretende que el aprendizaje de las estrategias sea un aprendizaje significativo el cual toma como punto de partida la estructura cognitiva previa del estudiante. Los autores españoles se retoman por sus aportes específicos a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde la teoría que nos ocupa y porque desarrollan explícitamente los planteamientos sobre metacognición y enseñanza de procedimientos.

Para Piaget el aprendizaje no es un proceso mecánico o sencillo en el que el sujeto copie o repita la realidad tal cual se le presenta. Para este autor el aprendizaje, además de sufrir un desarrollo evolutivo, está "regido por un proceso de equilibración" (Pozo 1989) en el que se juegan dos funciones fundamentales: la asimilación y la acomodación. La primera se refiere al planteamiento de que la persona tiende a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas que le sirven para comprender e interactuar con la realidad (Woolfolk A. 1996); las primeras estructuras son sencillas y se combinan y coordinan para ser más complejas y como consecuencia, más efectivas. Estas estructuras, precarias en los primeros años de vida, son las que se encuentran disponibles para conocer y reconstruir la realidad, cuando el sujeto intenta asimilar la realidad interactúa con ellas y no con otras: "la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo" (Piaget citado en Pozo 1989).

Cuando esas estructuras son insuficientes para asimilar la realidad la persona entra en conflicto cognitivo y se ve en la necesidad de modificar sus esquemas asimiladores que le han servido antes para apropiarse de ella.

Es respecto a esta modificación que se da la segunda función: la acomodación, la cual sucede cuando la persona tiene que cambiar y crear nuevas estructuras de pensamiento para entender la realidad: "Llamaremos acomodación a cualquier modificación causada por elementos que se asimilan" (Piaget, citado en Pozo 1989). La acomodación le permite al sujeto

asimilar nuevas situaciones de la realidad y reconstruirla de forma diferente. De este desequilibrio y de la búsqueda constante de equilibrio, surge el aprendizaje.

De acuerdo a la interpretación de Pozo, Piaget plantea que para que el sujeto se vea en la necesidad de reacomodar sus estructuras es necesario que tome conciencia de su conflicto con el fin de que se vea movilizado a buscar el equilibrio: "las respuestas adaptativas serían aquéllas en las que el sujeto es consciente de la perturbación e intenta resolverla" (Pozo 1989).

Para Piaget este proceso de reconstrucción de la realidad, es infalible, individual y se da en cualquier sujeto de la misma forma evolutiva, más allá de su entorno social y de su relación con las personas que lo rodean. Es casi un proceso seguro, después de que el sujeto se encuentra biológicamente sano.

A diferencia de Piaget, Vigotsky, quien también reconoce este desarrollo, defiende la idea de que dicho desarrollo cognitivo depende de las relaciones sociales que rodean al individuo. Para este autor el desarrollo no es seguro, ni toma la misma secuencia en todos los individuos, sino que en este camino el lenguaje y la mediación de los adultos son fundamentales para reconstruir la realidad. (Woolfolk A. 1996). Para Vigotsky el lenguaje privado (representación de las interacciones sociales entre el niño y otras personas) es conductor y propiciador de los procesos de pensamiento superiores. Para dicho autor el desarrollo del pensamiento tiene su origen en los procesos socioculturales, de manera que esta relación entre sujeto y realidad se ve mediada por los significados sociales: el lenguaje, las herramientas (productos sociales e históricos) y las personas que ponen al individuo en contacto con ellos. Por tanto, este desarrollo va de lo externo a lo interno, "sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas psicológicas", (Pozo 1989)

Vigotsky no contradice las funciones de asimilación – acomodación en la búsqueda del equilibrio, pero no plantea un proceso de desarrollo cognitivo infalible e igual para todos los individuos como lo plantea Piaget, porque si el pensamiento depende de las condiciones sociales del sujeto, tomará caminos

distintos de un sujeto a otro, dependiendo posiblemente, de la relación y de las formas de dicha relación, del individuo con la cultura. Es en este sentido que el concepto de Vigotsky zona de desarrollo próximo toma relevancia para la propuesta de este informe: "...no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz..." (Vigotsky 1978) este concepto alude a las experiencias mediadoras que vive el sujeto y que lo llevan a desarrollar su pensamiento y su aprendizaje.

Decir que la mediación es fundamental para que el sujeto se apropie de los conceptos necesarios para reconstruir la realidad y hacerla propia, implica que la enseñanza y su contexto didáctico son fundamentales para asegurar el aprendizaje.

Ausubel retoma la concepción de Vigotsky y en algún sentido de Piaget sobre el aprendizaje y su concreción en el aula, y aporta las implicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Para la propuesta se retomaron en mucho sus planteamientos, pues se utilizan para fundamentar la enseñanza de estrategias. Para Ausubel:

- a) El aprendizaje es fruto de una construcción cognitiva en la que intervienen no sólo la estructura biológica del sujeto y toda la serie de procesos cognitivos, sino además, se juegan agentes culturales de manera determinante para que se de la construcción personal del aprendizaje.
  
- b) Construir contenidos significa asignar significado personal al objeto de conocimiento, lo cual no indica que el sujeto tenga que recorrer nuevamente los caminos del conocimiento, pues los contenidos se encuentran ya elaborados, forman parte de la cultura, sino que, el sujeto reconstruye algo que ya existe. Aprender, significa crearse un



representación personal sobre un objeto de la realidad. La representación del objeto quiere decir aproximarse al objeto elaborándolo de manera particular con y desde, los aprendizajes previos (contenidos formales, generales, experiencias, intereses, motivaciones, etc.) organizados en la llamada "estructura cognitiva" del sujeto (Ausubel 1983). Implica apropiárselo, hacerlo suyo, en tanto lo modifica.

- c) La aproximación al objeto le permite al sujeto modificar internamente significados anteriores, por lo que entonces, aprender significa que el sujeto se modifica.
  
- d) La elaboración personal del objeto de conocimiento es social, en tanto encierra e implica la permanencia de distintos agentes culturales, antes, durante y después de la representación del objeto. La construcción del objeto no se da individualmente, requiere la mediación de los otros. (Vigotsky 1979).

## B. El aprendizaje significativo

- a) Para Ausubel el aprendizaje significativo implica un afianzamiento entre la nueva información y la preexistente. Este afianzamiento es un vínculo complejo de inclusión pertinente, es decir que la información se acomoda dentro y en forma inclusiva en la estructura de conocimientos previos (estructura cognitiva), toma un lugar de acuerdo a la organización de los conocimientos previos. Dicha estructura cognitiva tiene una organización jerárquica, por lo que contiene información subordinada, supraordinada y combinada.

- b) La estructura cognitiva del sujeto le da a un nuevo contenido, el carácter de potencialmente significativo, en tanto tiene la posibilidad de ser incluido en forma pertinente y no arbitraria en la estructura.
- c) El aprendizaje significativo requiere también de la disposición intelectual y motivacional del estudiante. La primera variable implica el momento de desarrollo del estudiante, si las tareas no reconocen la etapa del desarrollo del sujeto, resulta impertinente, justo la adaptación de la tarea al momento de desarrollo permite que sea potencialmente significativa. La segunda variable encierra los intereses, actitudes y factores de la personalidad del sujeto, es potencialmente significativo aquel aprendizaje por el que se interesa el sujeto. El interés a su vez es resultado de la necesidad (cognitiva, de solución de problemas, afectiva, etc.).
- d) Las otras tres variables del aprendizaje significativo, son variables situacionales: la organización de los materiales, la práctica y las características del profesor. La organización de materiales es importante en el aprendizaje significativo porque debe respetar la organización jerárquica de la estructura cognitiva, por ello deberán organizarse de los más inclusivos a los menos inclusivos y de lo más cercano a los aprendizajes previos del sujeto, a lo más lejano. La práctica posibilita la automatización de procesos librando la atención del sujeto y permitiéndole centrarse en nuevos aprendizajes.
- e) El aprendizaje significativo requiere un docente hábil para interpelar la estructura cognitiva del que llega con el fin de aprender. Asimismo, requiere un estudiante necesitado de aquel aprendizaje y por tanto motivado para ello, interesado en percibir sus conflictos cognitivos y hacer los cambios necesarios.

### C. El concepto de metacognición y el aprendizaje regulado

De acuerdo a la bibliografía revisada (Díaz Barriga 1998 y Burón 1997), existen dos líneas alrededor del concepto de metacognición: por un lado es el conocimiento de la cognición y por el otro, es la regulación de la cognición. La primera hace referencia al conocimiento de cualquier operación mental: percepción, atención, memorización, lectura etc. ¿qué son?, ¿cuándo se realizan unas u otras? ¿qué factores ayudan o interfieren en su realización?

La segunda vertiente de la metacognición alude a las acciones de regulación (control ejecutivo) de la actividad mental. Es decir, es el momento de planeación, toma de decisiones, monitoreo, revisión continua y evaluación de un conjunto de acciones para llegar a una meta: ¿hacia donde debo moverme? ¿ante esta situación, qué estrategias aplicar?

En este sentido lo que Buron y otros nombran como metacognición, Tama, sin hacer referencia a las dos vertientes, lo identifica como "pensamiento estratégico" y C. Monereo habla de "actuación estratégica" la cual requiere de un "sistema de regulación": "reflexión consciente (diálogo consigo mismo) que plantea problemas y toma decisiones consciente de sus propósitos; chequeo permanente del proceso de enseñanza - aprendizaje y la evaluación de las decisiones; condicional que resulta del análisis sobre cuándo, cómo y por qué emplear estrategias".

Para Díaz Barriga (1998) dentro de las actividades de autorregulación están involucrados importantes aspectos metacognitivos, por lo que ambas vertientes más que puntos de vista distintos de entender la metacognición, son "grupos de procesos vinculados con fuerza entre sí y son necesarios para el uso activo e inteligente de las estrategias de aprendizaje."

## D. El concepto de estrategia de aprendizaje

Con el fin de darle fundamentación a la propuesta que ocupa este informe, se consideró fundamental desarrollar el concepto de estrategias de aprendizaje y para lo cual se retomó básicamente a Monereo y a Tama quienes separan dicho concepto del de hábitos de estudio, distinción importante en el diagnóstico del programa del Taller anterior, porque es uno de los cambios fundamentales que distinguen un programa de otro.

Se entiende por estrategias de aprendizaje aquellos movimientos, aproximaciones o procedimientos (conjunto de pasos) realizados por el estudiante, siempre conscientes e intencionales, en los cuales elige y recupera los conocimientos que necesita para llegar a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Un procedimiento (llamado también a menudo técnica, regla o método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1987)

Según Monereo (1998), a diferencia de las habilidades, las estrategias contienen a las habilidades, pues forman parte de éstas en tanto son un peldaño más cuando existe un propósito a seguir y la planeación de una estrategia para lograrlo.

Por otro lado, las estrategias se distinguen de las técnicas, también porque las contienen, pero estas últimas pueden ser utilizadas en forma mecánica sin que exista un propósito específico y las estrategias requieren necesariamente de la planeación.

Para este autor el uso de estrategias implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza - aprendizaje y es este análisis lo que permite escoger determinadas acciones y generar un pensamiento estratégico.

La mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio.

De acuerdo a Tama (1991) las estrategias son medios para lograr un aprendizaje significativo y los hábitos de estudio son un fin en sí mismos. Estos últimos "se enseñan como habilidades de estudio estáticas" descontextualizadas de los objetivos de aprendizaje. Además, aclara: el dominio de un hábito de estudio no garantiza en sí mismo el aprendizaje del estudiante. Es el uso del hábito en el marco del diseño de una estrategia de aprendizaje, lo que lo garantiza.

Siguiendo a los mismos autores, entonces, el aprendizaje de estrategias ayuda al alumno a aprender en forma significativa, su falta deja al estudiante "estudiando en las tinieblas pues no puede ver hacia dónde va y cómo va a llegar" (Tama 1991)

Por otro lado, el aprendizaje de estrategias requiere planificar su actuación, controlar el proceso mientras resuelve la tarea y evaluar la manera en que se ha llevado a cabo. En otras palabras dicho aprendizaje requiere de los procesos metacognitivos arriba mencionados.

Conforme el alumno va dominando las estrategias y los procesos metacognitivos, tiende a lograr aprendizajes significativos, pero sobre todo, tiende a conseguir autonomía sobre su aprendizaje. De tal manera que su incremento gradual y autoregulado puede proporcionarle responsabilidad e independencia.

- *Clasificación de las estrategias de aprendizaje.*

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por distintos autores, según diferentes puntos de vista: por su generalidad, por el tipo de aprendizaje que favorecen, por el procesamiento de la información, etc. (Díaz Barriga 1998). En el momento de la elaboración de la propuesta se retomó para su clasificación principalmente a Clifton B. Chadwick debido a que satisfacía las necesidades de clasificación que requeríamos impulsar en el programa. No se

compartió el carácter inconsciente que dicho autor les asigna a las estrategias, sin embargo, sí se tomó la clasificación que hace de éstas.

Para este autor, empapado de la tecnología de las microcomputadoras y la informática, las estrategias se clasifican según sean de entrada o de salida de la información: estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución.

Las primeras son las que la persona usa para ingresar y retener la información: todas las técnicas para mejorar la atención y procesar la información para la memoria. "La atención incluye la concentración, es decir la atención sostenida; la búsqueda de información; la atención vigilada o atención dividida en más de una cosa a la vez; y la vigilancia darse cuenta de la existencia de una señal en un contexto vacío o de poca información". Las estrategias para mejorar la memoria son todas aquellas tácticas de procesamiento que la persona usa para retener la información. "Incluye esfuerzos por reconocer, reconstruir y generar información y sus estilos de procesamiento."

Las estrategias para la memoria, Chadwik las clasifica en cinco y líneas más adelante, las nombra como estrategias cognitivas para procesar la entrada de información y aclara: "cada una es más compleja que la otra en tanto requiere mayor esfuerzo mental": la primera es la repetición de la información, el replanteo o parafraseo de la información, decir lo leído con las palabras propias; la tercera es establecer relaciones inherentes a la información con el fin de estudiar su estructura lógica; la siguiente es la creación de imágenes relacionadas con la información a ser aprendida; por último, la estrategia de "enganchar la información en forma especial creando un interés y significación más urgente, más suyo, más interesante" requieren crear momentos futuros significativos donde la información será aplicada; lo que autores modernos llaman "transferencia de significados" (Feurestein citado en Martínez B. 1994)

Las estrategias de ejecución son el conjunto de pasos necesarios para encontrar y recuperar la información almacenada y aplicarla a la resolución de problemas. La única que nombra Chadwik es el modelo de resolución de

problemas, planteada en los siguientes pasos: a) Identificación clara del problema a ser resuelto; b) La consideración de las varias alternativas disponibles para la solución y su ensayo; c) La vigilancia del propio proceso y d) La evaluación personal y de fuera en relación a la actividad.

- *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje*

El aprendizaje de estrategias requiere también de su enseñanza a través de las "estrategias de enseñanza": "procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" (Inst. Politécnico Nacional, material interno sin fecha de elaboración).

Se clasifican, de acuerdo al momento de la instrucción en actividades pre - instruccionales: el resumen (versión breve del contenido a aprender); el organizador anticipado (conjunto de conceptos que permitan relacionar conceptos nuevos con los que ya tiene el alumno, es fundamental para generar aprendizaje significativo ya que es un puente entre lo que ya se sabe con lo que se va a aprender).

Las estrategias co - instruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza: pistas tipográficas (señalamientos que se hacen en los textos para enfatizar aspectos importantes como manejo de títulos, subrayado de contenidos etc.); analogías (relación de lo nuevo a experiencias análogas); mapeos conceptuales (representación de un tema en una estructura jerárquica y piramidal en cuya cima aparecen los conceptos más generales u en cuya base aparecen los más específicos); redes semánticas (representación de la estructura del conocimiento semejante a una red mediante la cual se representa cualquier tipo de dato, teoría, concepto, proceso ensayoetc), ilustraciones (busca mostrar cómo es la forma de un objeto). Todas estas estrategias de enseñanza pueden ser también de aprendizaje.

Las estrategias post - instruccionales permiten al estudiante formar una visión sintética e integradora ya que se presentan después del contenido por aprender. Algunas de las estrategias arriba mencionadas pueden ser utilizadas como estrategias post - instruccionales, una diferente es preguntas intercaladas (preguntas que se insertan en el proceso y que se hacen al estudiante y tienen la intención de facilitar el aprendizaje).

- *Las estrategias de aprendizaje como conocimientos procedimentales*

De acuerdo a Gagné citado en Allan A. Glatthorn (s. f.) el alumno aprende distintos tipos de conocimientos:

- a) conocimientos declarativos: conceptos, definiciones etc.
- b) conocimiento de procedimientos : saber cómo. Encierra ciertas habilidades, estrategias, procesos y procedimientos, artes y oficios
- c) conocimiento contextual: saber cuándo utilizar cierto conocimiento
- d) conocimiento estratégico: estrategias que se utilizan para monitoreo, regular los procesos o para saber cómo lograr algo.

- Dominar un procedimiento implica:
  - saberes personales previos,
  - dominio de los procedimientos,
  - aplicación de procedimientos,
  - transferencia a distintas áreas del conocimiento.

## E. El maestro de estrategias de aprendizaje

Para hablar del enseñante de estrategias primero es necesario aclarar la noción de facilitador, la cual está tomada de C. R. Rogers (1983); El facilitador es quien crea un ambiente o clima propicio para que sucedan procesos de aprendizaje sistemáticos y para que se reflexione sobre ellos. Crea una atmósfera adecuada para la participación y autorreflexión de todos los



miembros del grupo. Fomenta la reflexión de las experiencias personales y el aporte a esto de los miembros del grupo. A diferencia del maestro, el facilitador no es el único transmisor de sus conocimientos, es en realidad un propiciador del aprendizaje.

Aunque el concepto de facilitador es fundamental en la enseñanza de estrategias también cabe aclarar otros aspectos que se juegan en el enseñante de éstas. Siguiendo a Monereo (1998), quien retoma de Vigotsky el concepto de "zona de desarrollo próximo". El profesor que está a cargo de la enseñanza de estrategias de aprendizaje requiere:

1. Realizar una " función mediadora" con el estudiante: el papel del adulto que provee al aprendiz de aquellas guías (preguntas, retos explicaciones, modelados etc.) y que algunos autores llaman andamiajes (Bruner 1984 y 1986), para jalar las capacidades que lo conducen paulatinamente a momentos cada vez más superiores en el control de los procedimientos hasta que pueda realizarlos sólo.

La función mediadora requiere que el adulto se acerque (cognitivamente hablando) lo suficiente al aprendiz, de manera que sus andamiajes no le resulten tan sencillos, que no le impliquen al estudiante ningún esfuerzo, pues no habrá mediación.

Cuando el maestro exige un traspaso inmediato del control de lo que se quiere aprender sin ofrecer los pasos previos necesarios, el estudiante no llega al dominio, ni al entendimiento de los procedimientos, tampoco habrá mediación.

Igualmente la mediación no sucede cuando la interacción con el maestro es poco frecuente, en este caso el estudiante explora y descubre las ideas por su cuenta, logrará avanzar posiblemente

repite errores y caminos ya conocidos por el maestro que pudieron ser evitados. En ocasiones no llegará al dominio del aprendizaje de las estrategias.

La mediación efectiva se da cuando el adulto se ajusta al momento cognitivo del sujeto y crea los "andamios" necesarios, con la presencia suficiente y con la capacidad de ir jalándolo hacia momentos superiores para que el estudiante domine las estrategias de aprendizaje.

2. Manejar una "autoimagen cognitiva", es decir implica que reflexione sobre sus conocimientos y procesos cognitivos y que esta mirada le permita adelantar y por tanto, prever y tener las ayudas necesarias para los problemas, avances y fracasos que enfrentarán sus alumnos.
3. Mantener una distancia cognitiva que le ayude a entender que las estrategias que a él le son útiles para aprender un contenido, no necesariamente lo son para sus alumnos.

### III. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

#### A. Diagnóstico del Taller de Hábitos de Estudio (TAHE)

El diagnóstico sobre el TAHE se hizo sin datos estadísticos que lo justificaran, ya que hasta donde la información nos permite saber, el Departamento de Orientación Educativa no hizo un seguimiento académico de los alumnos que aprobaron el Taller y que para fines del diagnóstico nos hubiera permitido conocer el impacto en su aprendizaje. Se contó solamente con información sobre ingreso, egreso, grado escolar o carrera. En forma indirecta se conoció que los alumnos que presentaban problemas académicos nunca habían llevado el Taller.

Con lo que sí se contó para realizar el diagnóstico, fue con los cuestionarios que los estudiantes contestan y en los que evalúan el Taller y sus Manuales, al facilitador y el servicio del Departamento de Orientación Educativa<sup>1</sup>. También se partió de los comentarios y aportaciones que todos los facilitadores hicieron al Taller y los cuales se recogieron en distintas juntas con algunos de ellos y de la propia experiencia como facilitadoras.

Como resultados del diagnóstico se pensó que al TAHE le faltaba:

- Una fundamentación pedagógica más clara que coincidiera con los presupuestos de la Misión y que fuera el marco para el diseño de objetivos, contenidos, actividades diferentes y formas de evaluación acordes con lo buscado.

---

<sup>1</sup> El Tecnológico evalúa a sus maestros a través de distintos instrumentos, uno de ellos es el cuestionario llenado por los alumnos, el cual es fundamental al tomar decisiones sobre cambios en los programas, en los maestros o en cualquier aspecto de la institución.

De acuerdo a la revisión de algunos documentos del ITESM (1978) sobre el nuevo modelo educativo en el que se señala la participación activa del estudiante y su responsabilidad en el proceso: "El nuevo modelo educativo propicia que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje... asumiendo un papel activo en la construcción de su propio conocimiento..." Se subraya la necesidad de que las actividades en las materias conduzcan a la participación permanente de los estudiantes en su proceso de aprendizaje: "...convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones."

Asimismo, dicho documento señala un estudiante autónomo y reflexivo de sus procesos de conocimiento, es decir, promueve procesos metacognitivos en el estudiante que le permitan ser autónomo: "Compromete al alumno con su proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo también acciones concretas para su mejoramiento" más adelante se resume: "En suma este nuevo modelo educativo conduce al estudiante a la adquisición de la autonomía, del pensamiento crítico, de actitudes colaborativas y sociales, de destrezas profesionales y de la capacidad de autoevaluación."

De acuerdo a estos fundamentos del ITESM, se pensó que el Taller no era congruente con el nuevo modelo educativo que impulsaba el Instituto, específicamente con el principio de responsabilidad del alumno por su aprendizaje y su construcción, ni con el compromiso por la reflexión de lo que hace. El presupuesto de responsabilidad y autonomía por el aprendizaje, no tenía cabida en el Taller, ya que durante las clases el alumno no estaba obligado a reflexionar y compartir dichas reflexiones como una tarea específica (sólo se hacía si alguien quería poner un ejemplo personal), no había preguntas específicas sobre "¿por qué está así mi situación académica?" o "qué me impide aprender o estudiar?"

El Taller tampoco pretendía que reflexionara y pusiera a prueba las técnicas o estrategias de estudio para que definiera cuáles le convenían a él

específicamente implementar para mejorar su aprendizaje, sino que se le hacían una serie de recomendaciones a manera de "receta de cocina" que debía seguir con todas las técnicas para tener buenos resultados. El éxito supuestamente se aseguraba, si el estudiante seguía paso a paso las recomendaciones que venían en el Manual y que se mostraban en los acetatos constantemente utilizados por los facilitadores en las clases.

Por otro lado la participación de los estudiantes era escasa, ya que las técnicas y habilidades no se ponían a discusión, ni lo que cada uno de ellos necesitaba, ni se analizaban las situaciones específicas. Las discusiones que se suscitaban (cuando hacía sucedía) solían ser sobre los procedimientos, sobre "el cómo hacer".

En este sentido, no había autoevaluación, ni se pensaba en ello, por el contrario, la forma de evaluación era uno de los principales problemas del TAHE, ya que si bien se pretendía el aprendizaje de habilidades específicas, se evaluaba el saber de éstas, no el dominio de los procedimientos, ni si los aplicaba adecuadamente. El alumno reportaba en exámenes parciales y finales de opción múltiple lo que sabía de las habilidades, pero no se evaluaba si las aplicaba o no, y si las había logrado desarrollar de una manera óptima, tampoco si éstas eran las técnicas adecuadas para él.

Asimismo se consideró:

- La importancia de que el Taller debería partir de las necesidades académicas del alumno, las cuales fueran objeto de desarrollo, reflexión e intercambio en este espacio y que considerara que el alumno llega al Programa con dificultades académicas, pero también con una importante experiencia sobre cómo aprender.

En cuanto a la idea de "constructor de su conocimiento" como pretendía la Misión, el estudiante no construía mucho, ya que todo se le daba hecho, no construía (en el sentido constructivista del aprendizaje) procedimientos, ni

conceptos, en realidad era un depositario del conocimiento. Se le llenaba de la información "necesaria" sobre hábitos de estudio, de tal forma que se aseguraba que dicho aprendizaje se lograría con la información proporcionada por el facilitador y llevándolas a la práctica. Con ello no solamente se desconocía la experiencia previa del estudiante en el uso de las técnicas como si nunca hubiera aprendido a leer, hacer resúmenes, a preparar exámenes, sino también se ignoraba su historia educativa como un ser formado y educado en un sistema educativo que de alguna manera promueve todas estas técnicas. En este sentido el Tecnológico promovía una educación antihumanística, que desconoce no solo lo humano de la educación, sino también su carácter sociohistórico, ya que todo proceso educativo se encuentra determinado por diversos sentidos sociales.

Se ignoraba entonces, la estructura de conocimientos previos del alumno con los que llegaba al Taller, se consideraba que el estar reprobado implicaba no saber usar estas técnicas o nunca haberlas aprendido. Nada de esto era congruente con los planteamientos constructivistas de la Misión o con el aprendizaje significativo, construido, ni reflexivo. Por el contrario, quería decir que el alumno debía escuchar pasivamente en qué consistía la habilidad y cómo se debía realizar, significaba también que el estudiante era algo así como un "costal vacío" que debía llenar el facilitador quien sí tenía conocimientos.

Como consecuencia de esto, los estudiantes aseguraban que todos los contenidos del Taller eran "cosas que ya sabían", por consiguiente, manifestaban aburrimiento en sus evaluaciones. Normalmente aprobaban los exámenes, eran demasiado fáciles: se les preguntaban definiciones de habilidades y pasos de los procedimientos, eran pruebas de tipo opción múltiple. No había autoevaluación, ni tampoco se sabía si habían logrado incorporar las habilidades para el estudio.

Se pensó entonces, que la causa del aburrimiento de los alumnos en el TAHE en parte consistía en que llegaban a la clases a escuchar contenidos que ya sabían y que más tarde debían repetir de memoria en los exámenes; por

ejemplo, se dictaba la definición de "organización" y en el examen se preguntaba dicho concepto, mientras tanto sus necesidades con la academia eran poco reflexionados.

Por otro lado, a pesar del módulo de Personalidad en el programa y a la concepción de aprendizaje del Taller: "se define como una modificación relativamente perdurable de las posibilidades de la conducta por medio de la experiencia... pero los procesos motivacionales y emocionales (el interés, la situación sentimental y la disposición anímica) influyen decisivamente sobre el proceso de aprendizaje y su resultados" (Arreola 1995 b), no se consideraba la personalidad del alumno para el aprendizaje. Sucedian situaciones como que se asignara un sentido negativo a utilizar música para estudiar, aun cuando la experiencia del estudiante indicara lo contrario y manifestara angustia por el silencio cuando estudiaba sin música. Como éste había muchos ejemplos. En realidad no se promovía la diferencia entre estudiantes, ni la libertad de elegir entre distintas técnicas para resolver problemas, ni la capacidad de tomar decisiones ante situaciones académicas importantes para el futuro de cada estudiante, sólo interesaba que supieran cuáles eran los procedimientos independientemente del estudiante.

El ITESM a pesar de su modernidad tecnológica (educación virtual y demás) fomentaba y toleraba estos procesos educativos en donde el estudiante (incluyendo al de profesional) debía hacer lo que le decían el Manual y facilitador del Taller, en este sentido se presenciaba una educación nada humanista como dice Silva Camarena (sin fecha): " ... si el trabajo, o el saber hacer no promueve la dignidad humana en términos de libertad, autenticidad, verdad, y por tanto de humanización, es sólo instrucción, concebida únicamente como medio para reaccionar ante la necesidad, o como medio para obtener lo que la propia ambición exige.."

- La nueva propuesta debía explicar las diferencias y relaciones, entre estrategias de aprendizaje, habilidades, técnicas y hábitos de estudio, con el fin de sustentar los contenidos del programa del Taller.

En los fundamentos teóricos del TAHE se consideraba que el uso repetitivo de ciertas conductas rutinarias y mecánicas conducían a la adquisición de hábitos y que éstos daban lugar a las habilidades, las cuales se consideraban logradas cuando se empleaban sin pensar, frecuentemente y con gran facilidad: "hábitos son conductas rutinarias repetitivas que se realizan en forma mecánica y que nos remiten a las costumbres; ya que quienes los desarrollan, van adquiriendo progresivamente comportamientos que acaban por producirse sin pensar, de manera automática y cada vez con menor dificultad; hasta que terminan por realizarse con frecuencia y con gran facilidad, dando lugar a las habilidades." (Arreola 1995 b)

Por otro lado, las habilidades se presentaban secuenciales: la primera, organización era necesaria para lograr la atención y esta segunda, la memoria, la cual se requería para mejorar la comprensión de lectura y así sucesivamente: "Las habilidades que se trabajarán de aquí en adelante, por orden de aparición y por niveles de complejidad son siete:..." En realidad se conceptuaban antdinámicas: como si las primeras no se relacionara con las últimas, como si la habilidad para memorizar no tuviera que ver con la capacidad de escribir, o si la lectura no propiciara la memoria etc.

El tono secuenciado y de causa - efecto del aprendizaje de habilidades, desconocía su complejidad y su dinamismo y como resultado de dicha secuencia se llegaba a la "habilidad para presentar exámenes" lo cual en realidad era lo que se pretendía con el Taller: que el estudiante adquiriera esas habilidades previas, no para mejorar su aprendizaje, sino para pasar sus exámenes. Esa era la meta final de su adquisición.



La organización de contenidos se enmarcaba en este concepto de hábitos y habilidades para el estudio: se estudiaba cada una analizando siempre: ¿qué son?, ¿cómo se usan? y ¿cómo se pueden optimizar?

Se puede inferir que se estudiaban las habilidades relacionadas con el Cuestionario de Habilidades para el Estudio (CHE), es decir se seleccionaron para su aprendizaje sólo las que evaluaba el Cuestionario y con la organización que determinaba éste: habilidades de organización, habilidades de atención – concentración y memoria y habilidades para manejar libros de texto y realizar trabajos escritos y el tema final, habilidades para preparar exámenes. De manera que su selección dependió de un test elaborado en otro contexto educativo, que no tenía que ver con las necesidades del Tecnológico. Por la misma razón y porque el CHE lo medía, el TAHE también tenía el tema de Componentes de la personalidad que influyen en el estudio.

De todos los temas los más interesantes para los alumnos resultaban ser organización para el estudio, componentes de la personalidad que influyen en el estudio y habilidad para manejar libros de texto, en el orden mencionado. Aun cuando estos temas eran atractivos para el estudiante, el problema estaba en las actividades memorísticas utilizadas para su aprendizaje: la exposición del facilitador, los ejercicios del Manual y el planteamiento de conclusiones y recomendaciones. El tema de personalidad era muy demandado por los estudiantes, pero terminaban completamente aburridos después de escuchar la definición de personalidad y de cada componente de ésta. En otras palabras el TAHE se impartía como una clase conceptual de psicología a preparatorianos y estudiantes de ingeniería, comunicación, economía etc.

- Aclarar el tipo de conocimiento con el que se estaba trabajando en el TAHE: declarativo, procedimental, contextual o estratégico.

El TAHE enseñaba procedimientos, habilidades o técnicas como se enseñaba los conceptos y de la misma forma los evaluaba. Enseñaba los

procesos indicando los pasos a seguir y señalaba los posibles errores de su aplicación, y más tarde evaluaba el manejo de los pasos de las habilidades como aprendizajes memorísticos, Tampoco se detenía a mirar si el estudiante hacía una aplicación correcta en sus materiales escolares.

- Mayor flexibilidad respecto a contenidos y estrategias de enseñanza – aprendizaje. Sobre todo se pensó en un planteamiento que tomara en cuenta las necesidades de cada grupo, el estilo de enseñanza de cada facilitador y que fuera menos prescriptivo y dependiente del trabajo de los alumnos fuera de la clase. Asimismo, un diseño diferente para cada nivel escolar: preparatoria y profesional, que diera cuenta de intereses y necesidades distintas.

En general las actividades del Manual del alumno no eran tediosas para los estudiantes, por lo que les interesaban y las realizaban fácilmente. La dificultad estaba en que no siempre implicaban la reflexión, ni las necesidades del alumno, no tenían relación alguna con los materiales utilizados en sus clases, por ejemplo, los textos de lectura del Manual, utilizados incluso por los estudiantes de ingeniería, eran completamente narrativos (cuentos, historia de Grecia) y nada técnicos, ni científicos. Para ellos era perder el tiempo, sobre todo por las altas cargas de trabajo y porque no se practicaba con los que utilizaban en clase.

Otro asunto respecto a las actividades se encontraba en que se utilizaban las mismas para alumnos de preparatoria que de licenciatura y tanto para los alumnos regulares, como para los irregulares. El problema estaba en que a los de preparatoria les iba muy bien aquellas experiencias que tuvieran que ver con juegos, competencias, salidas al jardín etc.

Por otro lado, mucho del aprendizaje en clase estaba depositado en que los alumnos realizaran las tareas de su Manual, el problema era que no siempre las hacían. Por lo que la reflexión de éstas en el aula sonaba aburrida y ajena

para ellos. Además las tareas eran asignadas desde el principio, con todo y las fechas de entrega, y no había posibilidad de que fueran adaptadas para el tipo de grupo o para el momento del aprendizaje. El Manual del alumno las recordaba constantemente: al principio del Taller, antes de cada unidad y una sesión antes de su presentación. Con las cargas de trabajo, los alumnos no las hacían y el Taller difícilmente avanzaba, ya que se depositaba el análisis que se hacía en clase en dichas tareas. Además, aquel estudiante que no cumplía con ellas se le separaba del grupo para que se pusiera al corriente, en ocasiones el noventa por ciento del grupo se encontraba en fuera del salón.

- Aclarar las expectativas sobre el facilitador en el marco de la nueva propuesta, así como capacitarlo para enfrentar los nuevos retos del Taller, argumentando que:

a) las expectativas sobre el facilitador por parte del Departamento de Orientación Educativa resultaban incongruentes, ya que por un lado, se le pedía ser propiciador de las condiciones de aprendizaje, creando una atmósfera de grupo con cierta flexibilidad, pero sin sacrificar la autoridad, y al mismo tiempo, se le pedía cubrir secuencialmente todos los contenidos, cumpliendo de manera estricta con tiempos y actividades (ejercicios, tareas, dinámicas, levantamiento de datos, exámenes etc.)

b) el facilitador se exponía a una situación difícil, especialmente con los grupos de alumnos académicamente regulares y de nivel preparatoria, quienes planteaban su negativa a llevar el Taller, porque lo consideraban no necesario para sus necesidades, además de aburrido. Dado que el Taller era fuera del tiempo de clases, le demandaban al facilitador jugar y romper con los espacios acotados, no hacían las tareas y tampoco respetaban el encuadre acordado. Esta situación

requería un acompañamiento más cercano por parte del coordinador del TAHE

- c) necesitaba de una capacitación muy específica en el Módulo tres, el relacionado con las técnicas de lectura, escritura e investigación documental, pues los mismos facilitadores señalaban dificultades formativas en este sentido
- d) requería una capacitación no solamente de observación a otro facilitador, sino también activa, de manera que se contara con un espacio específico para que pudiera poner a prueba las distintas actividades del Taller, sobre todo en aquellas que requirieran de coordinar las participaciones, reflexiones y aportaciones de los estudiantes
- e) se requería elaborar un material diferente de evaluación al facilitador, el cual pusiera la mirada en los esfuerzos de éste para conseguir avances en los estudiantes de acuerdo a los nuevos objetivos, ya que el cuestionario de evaluación que los estudiantes realizan en el Tecnológico a todos sus maestros está hecho para evaluar maestros, no facilitadores y muestra poco o nada de la idea de facilitador que el Taller esperaba.

- Que los estudiantes eligieran libremente su ingreso al Taller y no fuera una obligación impuesta por la institución, porque la necesidad del alumno de resolver sus problemas escolares era fundamental para lograr mayor éxito en su aprendizaje.

Como se dijo en el apartado anterior, al TAHE asistían estudiantes regulares (sin problemas académicos) a quienes se les obligaba a llevarlo y

quienes en muchas ocasiones manifestaban desinterés y aburrimiento en el Taller.

Por otro lado, también asistían los alumnos del Programa de Ayuda Académica con quienes el trabajo resultaba mucho más interesante, pues estaban más dispuestos, porque se encontraban preocupados por su situación académica y por el condicionamiento a ésta que les imponía el Tecnológico. Su situación los llevaba a una dinámica de trabajo que normalmente redundaba en mucho esfuerzo, reflexión y voluntad para estar en la clase.

Por estas razones, marcadas por los distintos tipos de estudiantes y aun cuando no se hizo un estudio de necesidades, sí se pensó que el Taller debía estar vinculado a la necesidad de su saber, la cual debía partir de las dificultades académicas de ellos y no de necesidades institucionales del Departamento de Orientación Educativa.

En el marco de las consideraciones mencionadas, el rediseño de Taller se planeó para conseguir las siguientes metas:

1. Diseñar un nuevo programa para el aprendizaje de hábitos de estudio: Fundamentación teórico-pedagógica, objetivos, contenidos, actividades, materiales didácticos y formas de evaluación; tiempos y espacios necesarios.
2. Pilotear la nueva propuesta en la población de estudiantes de preparatoria y profesional y del Programa de Ayuda Académica (PAA).
3. Rediseñar el Manual para el facilitador y el Manual para el alumno.
4. Capacitar a los facilitadores en el marco de la nueva propuesta, a través de un Taller de 20 horas.
5. Diseñar nuevo material audiovisual.
6. En un futuro cercano promover el programa en la "plataforma tecnológica"

Estas actividades se planearon para seis meses de trabajo, ocho horas semanales y las realizamos dos personas.

Como restricciones, solamente se pidió a las diseñadoras basarse en los presupuestos constructivistas, diseñar actividades atractivas para los estudiantes tanto de preparatoria, como de licenciatura, plantear los objetivos en el marco de la nueva Misión y presentar la propuesta en el menor tiempo posible.

Por razones de tiempo se comenzó el diseño sin una investigación sobre las necesidades de los estudiantes, de manera que se partió, en este sentido, de las apreciaciones académicas de algunos jefes, coordinadores de carrera y tutores de grupo. Dichas apreciaciones consistieron en la necesidad de un Taller, que le permitiera a los estudiantes mantenerse en el ritmo de trabajo que exige la institución, sin bajar sus calificaciones del mínimo institucional (siete).

## B) La propuesta: estructura del Taller de Estrategias de Estudio

Después del diagnóstico del Taller se procedió a revisar la bibliografía que se tenía a mano, utilizada en el Taller de Constructivismo que se llevó en la institución: Monereo (sin fecha), Díaz Barriga (1988) y Tama (sin fecha). Dado que el tiempo era demasiado breve para llevar a cabo todas las actividades planeadas, se hizo una lectura un tanto superficial del material y gran parte de las decisiones del programa partieron de la experiencia como profesionistas.

Más tarde, con el fin de realizar este informe se completó la revisión bibliográfica; a continuación se presenta una descripción de las distintas variables didácticas de la propuesta.

### El programa del Taller de Estrategias para el Estudio

El temario y el programa desarrollado del Taller de Estrategias para el Estudio pueden consultarse en los anexos de este informe, (véase Anexo 1). En este apartado se presenta una descripción resaltando las decisiones que se fueron tomando durante el diseño y las explicación de por qué fue así.

### Consideraciones sobre los objetivos del Taller de Estrategias para el Estudio

Se decidió centrar los objetivos generales del Taller de Estrategias para el Estudio en dos propósitos: por un lado, el desarrollo de un pensamiento estratégico y por el otro, la reflexión y apropiación de distintas estrategias de aprendizaje.

El primer propósito se encaminó a conseguir el desarrollo de procesos metacognitivos, entendidos como se plantearon en el enfoque teórico, presentado líneas arriba. Se pensó que este aspecto era fundamental y congruente con los planteamientos de la Misión de desarrollar la capacidad de aprender por cuenta propia, de tomar decisiones de aprendizaje y de desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Se subrayó en los propósitos la idea "dirección y autorregulación del aprendizaje", así como la de "solución de problemas académicos y profesionales". Desde el punto de vista de esta autorregulación se planteó la idea de que el estudiante actuara en función de sus metas, de manera que reflexionara y fuera congruente con la relación metas - actividades y vigilara y supervisará esta relación. Se pensó que el Taller no le marcaría al estudiante cuáles debían ser sus metas, ni tampoco haría juicios sobre ellas, sino solamente, le ayudaría a reflexionar si sus actividades académicas le ayudaban o no a conseguirlas.

El segundo de los propósitos, la apropiación de estrategias de aprendizaje quedó íntimamente relacionado con el primero ya que el pensamiento estratégico reflexiona sobre el uso de diversas estrategias.

Se consideró que el aprendizaje de estrategias implicaba identificar, elegir, conocer y aprender a usar y optimizar los procedimientos. Se partió de la idea de que el estudiante tiene conocimientos previos sobre las estrategias, (estructura cognitiva sobre procedimientos) de manera que la intención era que identificara las estrategias con las que cuenta y las optimizara, pero también que aprendiera nuevas en forma compartida y pudiera observar vicios y aciertos en este sentido.

Como parte de los objetivos específicos también se consideró pertinente que el estudiante distinguiera la relación entre su personalidad y su aprendizaje. No para resolver en el Taller su problemática personal, pero sí para que identificara que en mucho ésta determina aquél.



Para conseguir estos objetivos se acordó que se trataba del aprendizaje de actitudes y procedimientos: "aprender a ser", a ser estratégico y "aprender a hacer", es decir aprender procedimientos para aprender, en otras palabras, "aprender a aprender".

## Elección y organización de contenidos y actividades

Con el fin de ser congruentes con los fundamentos teóricos del modelo educativo de la Misión, la elección y organización de los contenidos se definió desde la teoría del aprendizaje significativo, mencionado líneas arriba.

Al igual que el Taller anterior se decidió organizar los contenidos en tres Módulos, porque para el Departamento, un cambio en este sentido significaba alterar la operación de las inscripciones, periodos, contrataciones, etc.

Se optó por la siguiente organización de cada módulo: primero, el autodiagnóstico para conocer aciertos y fallas; después, la identificación por parte de los alumnos de sus estrategias; enseguida, aportes de los compañeros y explicaciones del facilitador sobre éstas; más adelante, realización de un conjunto de ejercicios para practicar los procedimientos y al final, exposiciones teóricas que retroalimentarán la práctica.

Se decidió por intercalar en cada Módulo el desarrollo de la capacidad metacognitiva, de manera que apareció como "desarrollo estratégico", se definió como un solo contenido, pero se incluyó varias veces a lo largo del programa, con el fin de que el estudiante, consciente de aprender procesos metacognitivos, desarrollara y observara sus avances en este sentido. Asimismo, esta parte del programa se aprovechó para que también sirviera de autoevaluación. De tal forma que comprende dos momentos: evaluación y toma de decisiones. Respecto al primero se presentaron preguntas del tipo: cómo lo estoy haciendo y en el segundo, qué decisiones debo tomar ante esta situación.

Se consideró que la distribución de las estrategias a lo largo del programa, debía ser congruente con la división de éstas y para lo que se tomó en cuenta a Chadwik, aun cuando aparecían en la bibliografía distintas clasificaciones que no se rastrearon.

Por ello, en el primer y segundo Módulo se incluyeron las estrategias de organización, atención y memoria y en el tercer Módulo se repartieron dos grupos: las estrategias que favorecen un estado mental propicio para el aprendizaje en clase y las estrategias cognitivas, estas últimas divididas en estrategias para el procesamiento de textos y estrategias de ejecución. La última división responde al planteamiento de Chadwik.

Se decidió que el Módulo I iniciara con la Integración del grupo, el planteamiento del encuadre (acuerdos sobre reglas, tiempos y espacios para poder trabajar) y el Autodiagnóstico general sobre estrategias de estudio de manera que se sensibilizara al estudiante con sus necesidades y con la forma de encontrar en el Taller ayuda, dejando claro que se evitarían las recetas y soluciones que van contra la independencia y la responsabilidad del estudiante.

Para lograr la integración del grupo se escogieron juegos para conocerse e inducir un sentido de pertenencia, los cuales se tomaron de manuales de educación popular. Para el tema de Autodiagnóstico general se diseñó una guía de reflexión cuyos resultados se compartieron en el grupo.

Una de las actividades de este tema de integración fue la referida al "Encuadre" (categoría prestada del psicoanálisis, concretamente de la técnica psicoanalítica), la cual se incluyó para definir una relación de trabajo estipulando los mínimos acuerdos de tiempos, espacios y reglas para que se dé el proceso educativo.

En el programa se presentó esta actividad cuando los estudiantes ya han reflexionado sobre su interés por el Taller y requiere hacer acuerdos y compromisos firmes en los que el facilitador también está comprometido, como no llegar tarde y preparar los materiales necesarios, no pasarse del tiempo de clase, ni exigir clases extras.

Se planteó que la alteración al encuadre por parte de cualquiera podría ser materia rica de reflexión, porque estaba de por medio una forma semejante de actuar en clases. Es decir el estudiante que llegara tarde al Taller, posiblemente también lo hacía en clases y se podían analizar las desventajas de esto y las posibles situaciones.

En el mismo Módulo se incluyó el tema personalidad, se eligió porque se consideró fundamental que el estudiante ligara su situación académica con sus rasgos de personalidad. Sobre todo se buscó la orientación de su mirada hacia sí mismo para encontrar las causas de su situación académica no solamente en los maestros y la institución, sino también en su personalidad, desde luego sin tratar de quitarle culpas a los programas, a los métodos de los profesores, a la organización y exigencia de la institución, sino que pudiera ubicar su participación en esto y tomara decisiones para solucionar su situación académica.

Otra parte importante consistió en ligar sus actos con sus metas, de manera que fuera congruente con lo que quería. Por ello, el tema de personalidad se presentó en tres subtemas: autodiagnóstico, componentes de la personalidad y optimización de ellos, y proyecto de vida y proyecto académico.

Se trabajó con los planteamientos y el concepto de personalidad que se manejaba en el TAHE sustentado en la teoría de la personalidad de G. W. Allport. No se encontró dificultad con ello, ya que para los fines de vincular aprendizaje y personalidad, era suficiente y útil.

Para crear condiciones de aprendizaje significativo respecto a la relación entre aprendizaje y personalidad se eligió la actividad de dibujar frente a un espejo y observar y reflexionar cómo las dificultades de un reto nuevo ponen en juego distintas actitudes de personalidad motivación, interés, creencias etc.

Para trabajar componentes de la personalidad se utilizaron dramatizaciones, sociodramas y redacción de ejemplos, los primeros para que el estudiante los observara en grupo y lo segundo para que hiciera un análisis más personal. Se consideró necesario que estas actividades fueran delimitadas

para observar aspectos relacionados al aprendizaje y que se evitaran problemas personales diferentes.

Para el tema de proyecto de vida y proyecto académico se escogió del Taller anterior una actividad consistente en que el estudiante dibujara sobre su presente, pasado y futuro, de tal manera que pudiera observar si las actividades presentes le estaban ayudando para conseguir las metas a futuro y cuando algún estudiante no se proponía metas, al menos conscientes, se le pedía que pensara en metas muy cercanas, para seis meses o un año. Esta actividad fue muy importante ya que en varias ocasiones, se invitaba al alumno a pensar en sus metas y a esforzarse por ellas.

Todas las actividades de Pensamiento estratégico se diseñaron en forma de guías de reflexión referidas específicamente a cada una de las estrategias, con un carácter autorregulatorio y con la intención de explicarse frente al grupo por parte del alumno y de generarse conclusiones grupales.

Se consideró fundamental el tema estrategias de organización para el trabajo escolar, porque de acuerdo a evaluaciones de los alumnos su mayor problema estaba es su desorganización con tareas, proyectos de investigación o preparación de exámenes.

Se ligó al de personalidad, porque se analizó que una nueva organización depende de asumir compromisos con un proyecto académico personal; se pensó que aquellos estudiantes que dejan para última hora sus labores académicas, dándole prioridad a fiestas, trabajo u otro, no estaban comprometidos, ni claros respecto a lo que buscaban en sus estudios.

Como parte de las estrategias de organización, se manejaron cuatro partes: conciencia y reflexión de la negativa a saber (tiene que ver con ese verbalizar de los adolescentes: "lo que planeo hacer, a la mera hora no lo hice" o "planeo estudiar y hacer tareas, pero me distraigo con cualquier pensamiento o acción"); planeación y jerarquización de actividades (planeación de la elaboración de tareas, y preparación de exámenes, ubicación de vivir en lo importante o en lo urgente, en el a tiempo o en el "no hubo tiempo");

distribución del tiempo (uso de agenda estudiantil y distribución del número de horas para las distintas actividades cotidianas) y para finalizar organización del trabajo en equipo (se hace hincapié en la importancia de desarrollar estrategias de organización en equipo y en que el trabajo y la preparación de exámenes en forma compartida pueden implicar un alto aprendizaje).

Con el fin de desarrollar estos procedimientos se escogieron actividades como escenarios hipotéticos, elaboración de tablas para contabilizar el porcentaje de horas utilizadas para estudiar, diseño de agendas y juegos en grupo para reflexionar sobre la organización en equipo. El objetivo principal era aprender a planear y respetar lo planeado.

El Módulo II se orientó hacia los dos temas que originalmente se enseñaban: atención – concentración y memoria, pero dándole la orientación del pensamiento estratégico y quitándole horas a la parte referida a memorización.

En el tema de atención se incluyó la reflexión sobre la conducta impulsiva para atender, observar, responder, seguir instrucciones etc. Se distribuyó en autodiagnóstico, estrategias para mejorar la atención concentración y Ejercicios que la favorecen.

A diferencia del Taller anterior, en esta ocasión se optó por quitar la mayor parte de los ejercicios de atención, se dejaron optativos para que el estudiante los practica por su cuenta. Se hizo hincapié en señalar que cada persona se concentra más o menos según su estilo, con música, acompañado, en lugares abiertos etc. y que la organización mejora la atención.

Para el autodiagnóstico se escogió el mismo test utilizado en el TAHE, pero la diferencia estuvo en la reflexión posterior a su procesamiento en cuanto a las estrategias utilizadas para su solución.

Los ejercicios realizados y analizados en clase consistieron, básicamente, en prácticas de percepción, lectura de instrucciones y juegos de imaginación (que también requieren mucha atención y concentración).

En el mismo sentido, se eligió una actividad que relacionara atención con memoria y que sirviera para transferir algunas estrategias a la preparación de exámenes.

El tema estrategias que favorecen el proceso de memorización significó fuertes discusiones que versaban entre si se presentaba después de las estrategias cognitivas, o si se presentaba después de atención – concentración.

Esta discusión tuvo que ver con el concepto de memoria y el tipo de memoria que se pretendía fomentar en el nuevo Taller: el primer caso implicaba que se trabajara memoria mecánica (memorización de teléfonos fechas, etc.) lo cual no era muy demandado por los estudiantes; el segundo caso implicaba que se considerara a la memoria racional como un resultado de usar estrategias de comprensión y de ejecución. De hecho esta confusión marcaba el programa anterior el cual enseñaba la discriminación de ideas y la síntesis en este Módulo y lo repetía en el Módulo III.

Al final y por razones institucionales, se optó por dejar el tema en este Módulo, pero se redujo el número de horas y se quitaron temas como "Claves de Gunter Meyer" y "Claves mnemotécnicas de la UNAM" (para memorizar fechas, lugares y otros), porque les quitaba mucho tiempo a los estudiantes y resultaban bastante "cursis". Además del autodiagnóstico y las estrategias para memorizar, se incluyó el tema funcionamiento de la memoria, con el fin de mostrar algunos fenómenos de la memoria y su aplicación a exámenes.

Las actividades consistieron en un test y tareas de memorización para rescatar trucos, se hizo hincapié en darle prioridad a la imagen por encima de la sola palabra y a cargar de sensación la primera para que fuera mucho más poderosa. Para finalizar este Módulo se dejó optativa la actividad de exposición por parte del profesor sobre funcionamiento de la memoria.

La organización del Módulo III consistió en lo siguiente: se asignaron a este momento las estrategias más importantes y por su complejidad, el mayor número de horas.

La primera parte, estrategias que favorecen un estado mental propicio para el aprendizaje, se refiere a las estrategias para saber estar en clase y para preparar y presentar exámenes: saber escuchar al profesor, desarrollo de un pensamiento crítico y toma de apuntes. A estas estrategias se les dio una orientación con base en los principios de dominio del lenguaje científico y de las relaciones de pensamiento en clase.

Se diseñaron las siguientes actividades para lograr los objetivos propuestos: un juego que permitió reflexionar sobre la importancia de ponerse en sincronía verbal con el profesor y generar condiciones para crear un pensamiento crítico en clase y el análisis y evaluación de los propios apuntes.

El tema estrategias para la preparación de exámenes se planteó como un contenido movable que debía trabajarse cuando el grupo estuviera por presentar exámenes, una parte de las actividades antes y otra después de estos, ya que semestralmente los estudiantes del tecnológico tienen dos periodos de exámenes y el Taller se interrumpe en esos momentos. Entonces, cada facilitador definiría cuándo presentar este tema de acuerdo a las fechas que abarcara el Taller y a las fechas de exámenes. La utilidad de esta movilidad se consideró que radicaba en que el Taller atendiera necesidades reales de los alumnos.

Este tema comprendió básicamente, elaboración de guías de estudio teóricas y prácticas y organización de tiempos, espacios y materiales para preparar exámenes. Lo primero se trabajó antes de los exámenes y a través del diseño compartido de guías y la búsqueda de otros caminos; lo segundo, a través de un ejercicio hipotético que obligara al alumno a solucionar problemas de organización del estudio.

Se dejó para después de los exámenes la reflexión relativa a cómo fueron preparados, qué tanto se respetó la organización planeada y qué conocimientos del Taller fueron de utilidad.

Se asignó el tema estrategias cognitivas a la segunda parte del este Módulo III. Se organizó en dos partes: estrategias para la lectura y estrategias de ejecución.

Las primeras, referidas a los procedimientos que permiten comprender, recordar y utilizar la información no solamente escrita, sino también oral. Se comenzaron también, con el Autodiagnóstico de lectura y la reflexión de éste.

Se decidió que las más importantes a incluirse en el Taller serían: Identificación de ideas clave (para detectar en el texto la información más importante), Imaginería (formación de imágenes mentales), Elaboración significativa (creación de representaciones significativas de la información), Autointerrogatorio (formulación de preguntas y respuestas para comprender la información), Organizadores gráficos (esquemas, mapas conceptuales y cuadros sinópticos); Resumen y Síntesis (figuras lingüísticas para abreviar el contenido de un texto sin alterarlo). Se hizo hincapié en que la elección de la estrategias de lectura depende del tipo de texto, de la materia y del estilo del alumno.

Para aprender estas estrategias se eligieron textos utilizados por los propios alumnos, tanto de preparatoria, como de profesional; sencillos y complejos; con el requisito de que unos pudieran ser abordados solo por algunas estrategias y otros, por otras.

Por el mismo carácter del Taller se decidió que la explicación de los procedimientos estuviera a cargo de los estudiantes, el profesor sólo expondría aquellos que nadie conociera y afinaría los conocimientos de los alumnos sobre lo ya conocido.

Con el fin de practicar con textos personales, se diseñó una actividad en la que los alumnos llevaran sus materiales escolares y los leyeran en clase, especialmente aquéllos en los que se les dificultara la lectura.

Las segundas estrategias cognitivas fueron las estrategias de ejecución, referidos a aquellos procedimientos necesarios para resolver, crear o elaborar



alguna tarea, implican que el estudiante ponga en práctica su creatividad y muchos de sus conocimientos.

Por razones de tiempo toda la sección de estrategias de ejecución no tuvo autodiagnóstico, de tal forma que se conformó seguida de las estrategias de lectura; además, tuvo una organización diferente, ya que solamente se presentaron las estrategias y después su aplicación en ejercicios.

Por ser fundamental para los estudiantes del Tecnológico, quienes llevan distintas materias del área matemática, se decidió incluir el tema estrategias para la solución de problemas (comprensión del problema, organización de datos, uso de ilustraciones, gráficas o tablas, identificación de variables, operación de datos y verificación de resultados cambiando los datos) las cuales tendrían que ser aplicables a cualquier materia.

Para el tema "solución de problemas", se escogieron tres ejercicios de libros de habilidades de pensamiento. Su realización por parte de los alumnos implicaba el trabajo en equipo y plenaria.

Por ser determinante para el desarrollo del pensamiento crítico se incluyó la argumentación, referida al procesamiento de la información razonando lógicamente y emitiendo ideas que sustentan un punto de vista o una posición ante un hecho o situación. Se pensó útil para apoyar a los alumnos en la elaboración de ensayos, exposición de temas, contestaciones de examen abiertos o elaboración de escritos diversos.

Las actividades consistieron en lectura de textos y elaboración de juicios y argumentos, tanto en forma oral, como escrita, individual y en parejas.

Con los mismos propósitos se eligió el tema elección, delimitación estructuración y desarrollo de un tema escrito. Este tema pretendió proporcionarle a los estudiantes las estrategias para elaborar textos escritos. Abarca una parte de búsqueda de información documental, y delimitación del tema a escribir, así como, la estructura de un trabajo de tipo monográfico.

Se prefirieron las siguientes actividades para aprender este tema: un juego modelado, para que el alumno pudiera observar el proceso para delimitar un

tema a desarrollar, que con el fin de no cargar de más trabajo a los alumnos, sería alguna tarea de clases; la visita a la biblioteca y la exposición sobre elaboración de fichas bibliográficas, de texto y de formas de presentación del trabajo.

## Metodología

Con el fin de que el facilitador se apegara a la metodología del aprendizaje significativo se definieron un conjunto de acuerdos (algunos aparecen en el Manual del facilitador, otros fueron acuerdos verbales) sintetizados de la forma siguiente:

1. Al comienzo del aprendizaje de cualquier tema, ya fuera un conocimiento declarativo o procedimental, el facilitador haría alusión a los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas, juegos u otro). Es decir, a su estructura cognitiva. Esto sustentado en las consideraciones teóricas antes presentadas en este trabajo (véase la página 21).
2. En este sentido, conocimientos declarativos como el concepto de personalidad o el de memoria, se proporcionarían después de las realización de las actividades, como parte de las conclusiones. Las reflexiones servirían para construir dichos conceptos.
3. Dado que el conocimiento de las estrategias y la reflexión metacognitiva de cada alumno tenían prioridad en el Taller, el facilitador debía valorar si el aprendizaje de todos los conceptos era necesario en un grupo específico o si convenía pasarlos de largo y atender las necesidades del grupo.

4. Durante las reflexiones el facilitador sistematizaría los aportes, análisis y sugerencias de los estudiantes y orientaría al grupo hacia la construcción de conclusiones.
5. En todos los ejercicios, pero principalmente en aquéllos del desarrollo del pensamiento estratégico, convenía propiciar la retroalimentación entre los alumnos. Esto, porque se comprobó que los estudiantes de primeros años prestaban mayor escucha e interés a sus compañeros mayores, que a sus profesores. Sin embargo, esta recomendación no implicaría dejar de lado la retroalimentación pertinente del facilitador, pero era importante que este último fuera sensible para callar y dejar la palabra a los alumnos o para participar y apoyarlos con sus comentarios en el momento adecuado.
6. Debido a que el Taller buscaba la responsabilidad y la autonomía en el alumno, cuando un alumno planteaba un problema académico ya fuera con un profesor o con una materia o con un conocimiento en especial, era necesario invitarlo a pensar en cómo le iba a hacer para resolver dicho problema. Se debía tener precaución en no dar "recetas", órdenes sobre organización y limpieza, así como en no emitir juicios sobre maestros y materias. La intención del Taller no era generar más conflicto entre ellos y la institución o problemas con sus familias, sino en escucharlos e invitarlos a la reflexión fundamental: "ante esta situación cómo me conviene actuar" y "qué me conviene hacer para conseguir lo que busco".
7. Debido a que el tema Pensamiento estratégico era fundamental en el Taller no se recomendaba omitirlo por ningún motivo, de lo contrario se alteraría la parte fundamental de los objetivos. Por ello convenía darle su tiempo, para que los alumnos respondieran las guías y participaran lo más posible. Asimismo, este tema se podía utilizar a manera de evaluación para el profesor.

8. Respecto a la enseñanza de las estrategias era importante que el facilitador realizara antes de la clase los ejercicios y reflexionara sobre las dificultades que le representaban, con el fin de tener mayor empatía y desarrollar una mejor mediación.

Igualmente, durante esta misma enseñanza se recomendaba primero el modelado en voz alta y después la práctica de los alumnos, especialmente en los ejercicios de estrategias para solución de problemas, en los de estrategias de argumentación o en la elaboración de trabajos escritos, por ser aprendizajes mucho más complejos y menos entrenados por los alumnos.

9. El facilitador llevaría una bitácora sesión por sesión a fin de conocer las decisiones tomadas y la forma del Taller para un grupo específico. Este material serviría para su análisis posterior.

### La evaluación

Para definir los aspectos de evaluación, así como la modalidad de ésta, se tuvieron algunas reuniones con el Departamento, ya que la propuesta implicaba quitar los exámenes que se aplicaba anteriormente y al Departamento le preocupaba esto, porque consideraba que de ser así, el estudiante le asignaría menos valor al Taller.

Durante estas reuniones se pensó que la evaluación sería de las estrategias, vistas como procedimientos, no pensadas como aprendizajes declarativos o memorísticos y que el Taller tendría que producir instrumentos de evaluación cualitativa más claros, los cuales indicarían si se habían generado cambios significativos en el estudiante, respecto a saber aprender y a responsabilizarse y a independizarse en este sentido; sin embargo, estos materiales se tendrían que elaborar más adelante, cuando al menos se contara con otro test diferente al CHE.

Dadas estas condiciones y por ser el Taller una actividad extracurricular, la propuesta dejó la autoevaluación como el aspecto determinante para definir si un alumno aprobaba o debía repetir el Taller. Por parte del facilitador se evaluaría solamente la participación, la disposición para estar en clase, la realización de trabajos individuales y en equipo y el cumplimiento de tiempos.

Al final de las discusiones se aceptó la propuesta, recalcando la diferencia entre autoevaluación sobre los procedimientos y autoevaluación sobre los procesos metacognitivos.

- a) La autoevaluación sería al principio, cuando se hicieran los autodiagnósticos, con el fin de observar: "cómo lo hago?" y "soy independiente respecto a mi aprendizaje?"
- b) Durante los procesos, para saber: "cómo lo aprendo?" qué decisiones debo tomar?
- c) Durante la aplicación del conocimiento, para saber: "me lo he apropiado?" y "aumenté autonomía en mi procesos de aprendizaje?"
- d) Siempre cualitativa, no cuantitativa.

Respecto a la evaluación del facilitador sobre cada alumno, como se señaló líneas arriba, aprobaría a un estudiante en tanto cumpliera con el encuadre, la participación y las actividades.

Se decidió también, que el último ejercicio de Pensamiento estratégico debía ser recogido por el facilitador para su posterior análisis, con el fin de obtener datos cualitativos sobre el proceso, los avances de los alumnos, así como sobre los esfuerzos del facilitador como responsable del Taller.

## Los manuales

Después de estructurado el programa se procedió al diseño del Manual del alumno y el Manual del facilitador, también se elaboraron en equipo, discutiéndose todo el tiempo cada apartado. Su diseño implicó la mayor parte del tiempo y se discutieron con la coordinadora del Taller, ver Anexo 3.

### Características del Manual del alumno

En su mayoría los ejercicios diseñados para este Taller fueron nuevos (véase Anexo 3), sin embargo, se dejaron algunos ejercicios del Manual anterior en tanto eran útiles a éste, la diferencia radicó en el uso al ejercicio o en haberle agregado o quitado alguna pregunta, recomendación o prescripción.

El Manual del alumno, además de que institucionalmente era la forma de generar recursos económicos para el Taller por lo que no se podía fotocopiar ni prestar, se pensó como un instrumento para darle seguimiento al Taller suficiente en sí mismo, de manera que el facilitador no tuviera que diseñar más actividades. Aun así, podía agregar alguna actividad si lo creía conveniente.

Se organizó por Módulos y en su estructura se señala cada tema y subtema conforme avanzan los contenidos.

Se incluyó portada, índice, temario, introducción, propósitos y objetivos y todas las actividades, incluso los juegos, con excepción de los tests de autodiagnóstico, los cuales se entregaban en el momento de realizar la actividad, también se incluyó bibliografía para el alumno (igual a la del Manual anterior). No se incorporaron objetivos por módulo, porque por cuestiones de tiempo quedaron por redactarse. A cada ejercicio se le puso un título, sus objetivos, instrucciones, actividades específicas y espacios para contestar.

A diferencia del Taller anterior, no se marcaron tareas, ni definiciones, pero sí se insertaron algunos "tips" específicos. Se eligieron textos de libros utilizados por

los alumnos, sencillos y complejos, para aplicar una o más estrategias. Al final se agregó un anexo con ejercicios para fortalecer la atención – concentración.

### **Características del Manual del facilitador**

Se elaboró con el fin de que fuera una guía de trabajo para el facilitador (véase Anexo 3). Se conformó de una breve introducción, los propósitos, los objetivos y el temario, así como la bibliografía utilizada para el diseño del programa y bibliografía complementaria. También se incorporó una sección llamada "Metodología" donde se presentaron los principios del Taller, y la fundamentación teórica que se nombró "el cognoscitivismo contemporáneo".

En este Manual se incluyó cada actividad del Manual del alumno con objetivo explícito e implícito, descripción de los pasos para dirigir la actividad y todos los comentarios que podían ser útiles para mediar los aprendizajes: preguntas, comentarios, precauciones etc. Asimismo, se intercaló la información teórica mínima que se requería para cada tema. Otro apartado importante fue el referente a los aspectos operativos del Taller al encuadre y a los materiales audiovisuales.

### **Materiales audiovisuales**

Aparte de los manuales se decidió apoyarse en los acetatos del Taller anterior en tanto no se concluyó la elaboración de los nuevos. Se contó con los nuevos tests y algunos materiales que compartieron los facilitadores, tales como textos y material didáctico en general.

## Capacitación a facilitadores

Para cubrir la capacitación de los facilitadores en el marco de la nueva propuesta, se llevó a cabo el Curso de Capacitación a Facilitadores del Taller de Estrategias para el Estudio. Su duración fue de 20 horas en las instalaciones del ITESM. También fue organizado, diseñado e impartido por el mismo equipo. (ver Anexo 2)

Se presentaron los nuevos fundamentos teóricos del Taller en constructivismo, su metodología así como las actividades y los dos manuales.

Para asegurar en los maestros comprensión del aprendizaje significativo se recurrió a desarrollar un aprendizaje de este tipo de los contenidos del Taller. Se hizo mucha alusión, a través de ejercicios, de la misma metacognición del facilitador, haciendo hincapié en la idea de "autoimagen cognitiva" y para lo que se diseñaron instrumentos específicos.

Se trabajaron todos los ejercicios del alumno y se recurrió a la participación de algunos facilitadores que conocían el Taller anterior y que dominaban algunos temas.

Con el fin de que los facilitadores observaran cómo aprenden y a qué dificultades se enfrentan, se les pidió que modelaran al grupo algunas actividades y se les proporcionó retroalimentación todo el tiempo, por parte de los coordinadores y del grupo en general.

Se incluyeron temas sobre el tipo de alumno, la organización del Tecnológico y algunos aspectos operativos.

Cabe mencionar que previamente se hizo la selección de los facilitadores por parte del Departamento de Orientación Educativa, de manera que al Taller llegaron los que habían sido elegidos (en general licenciadas en pedagogía de la UPN y algunas psicólogas de la UAM).



### C) Implementación y grado de avance de la propuesta

El Taller con la nueva propuesta, se llevó a cabo desde el primer semestre de 1999 y hasta la fecha.

Con base en la información planteada en los cuestionarios que siempre utiliza el Departamento de Orientación Educativa para evaluar maestros y, a partir de los planteamientos de los cuestionarios nuevos que se diseñaron para tal efecto, los resultados del Taller fueron bastante alentadores, tanto para los estudiantes, como para los facilitadores quienes en las juntas apreciaron un Taller menos rígido y más cercano a las necesidades de los alumnos. Los facilitadores pudieron apreciar al interior de los grupos que la participación se incrementó notablemente sobre todo en los estudiantes de profesional, lo que también implicó un problema de tiempo, especialmente en los temas del Módulo III. Asimismo, los estudiantes de preparatoria se mostraron menos reflexivos en comparación con los de profesional y más demandantes de juegos y actividades "divertidas".

Todos señalaron un importante apoyo respecto a sus dificultades académicas, que se reflejó en mejores calificaciones y más capacidad para enfrentar los problemas académicos. De hecho, los maestros de algunas materias y los tutores de grupo, por iniciativa propia, mandaron a los estudiantes a tomar el Taller, ofreciéndoles puntos extras por su asistencia.

Los estudiantes mantuvieron su queja acerca de la distribución del tiempo en clases de cinco horas seguidas y sobre el poco descanso que se les daba en ese caso, también apreciaron la falta de tareas.

El Taller se implementó en cuanto se consideraron terminados los Manuales sin haber sido completamente revisados para su impresión, por lo que aparecen errores tipográficos en el Manual del facilitador. Los Módulos por los que los estudiantes se interesaron más fueron: estrategias de organización, atención y cognitivas, sobre todo las de ejecución.

Se presentaron en los facilitadores algunos problemas ya que a algunos de ellos se le dificultó organizar los aportes de los estudiantes, el diálogo, las conclusiones y dejar la exposición tradicional, lo que implicó que la fundamentación en aprendizaje significativo se perdiera un poco. Sin embargo, a lo largo del Taller el coordinador les dio el apoyo necesario.

La nueva propuesta implicó cambios en los tiempos de cada Módulo, en el requisito de que el alumno llevara el Taller completo y en que fuera voluntario su ingreso. Esta situación no fue posible implementarla por completo, ya que si bien se quitó la obligatoriedad, se pidió en algunas materias la asistencia al Taller a cambio de puntos extra, lo que alteraba la idea principal del Taller: partir de las necesidades del estudiante.

Por otro lado, el Departamento siguió autorizando inscripciones por Módulo y por Taller completo. Asimismo, se continuó el diagnóstico para ingresar al Taller con el mismo instrumento de evaluación, el CHE, pues no se diseñó otro para tal efecto. Dicha situación continuó siendo razón de queja en los alumnos, quienes afirmaban no necesitar el Taller cuando el resultado del cuestionario así lo indicaba.

### III. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

Con base en las metas originalmente planteados en la actividad profesional (véase la sección del diagnóstico) se consideran cumplidas en los siguientes términos:

Se diseñó el programa completo, de acuerdo y acorde, con todos los puntos que le interesaban al Departamento de Orientación Educativa: fundamentación teórico-pedagógica, objetivos, contenidos, actividades, materiales didácticos y formas de evaluación; tiempos y espacios necesarios.

A esto contribuyó el Departamento pues aportó los recursos necesarios como secretaria, espacio de trabajo y el pago de las horas de trabajo, y no intervino en la definición de la fundamentación y de la estructura conceptual del programa.

Algo muy útil en este sentido fue la relación de trabajo entre una pedagoga y una psicóloga, pues se logró todo el tiempo conjuntar planteamientos y propuestas profesionales de ambos campos del conocimiento que fortalecieron, enriquecieron y definieron de manera interdisciplinaria, el trabajo. Esto es muestra de la importancia de planear, por parte de las instituciones, programas con esfuerzo interdisciplinarios. En este sentido, hubiera sido muy útil contar con los aportes de alguno de los tutores de grupo y/o maestros de cualquier área, con el fin de retomar experiencias para mantener mayor congruencia con las necesidades de los alumnos.

Respecto al programa se pueden hacer las siguientes valoraciones:

Los objetivos y los principios, quedaron apegados al nuevo modelo de la Misión: un programa centrado en el estudiante, que promoviera la reflexión, la

responsabilidad y la autonomía del aprendizaje, en este sentido no hubo mayor problema.

Ahora bien, la idea original de la propuesta consistía en partir de un diagnóstico de las necesidades de los alumnos antes de diseñar el programa, sin embargo, esto no fue posible, porque no hubo el tiempo suficiente para ello. El departamento, al querer responder rápidamente a cuanta demanda se le presenta por cuenta de los alumnos, quería ofrecer de inmediato el nuevo programa y el diagnóstico implicaba su diseño, aplicación e interpretación, lo cual significaba mucho tiempo. Al programa le pesa todavía esta falta y vínculo con las necesidades específicas del momento del estudiante y por eso los estudiantes lo sienten muy cansado y que les quita mucho tiempo.

Posiblemente tendría que estar más orientado a la solución de problemas, a la investigación, al trabajo en grupo, entre otros aspectos; considero necesario que se haga este estudio de necesidades y entonces se ajusten los contenidos a los resultados.

Otro aspecto importante de valoración es la revisión bibliográfica que se hizo. Fue muy rápida y con poca profundidad, lo que determinó algunas confusiones en la clasificación de estrategias.

Además de no contar en la mano con bibliografía al respecto (la bibliografía del Taller anterior versaba sobre hábitos de estudio y obras de personalidad y psicoanálisis), no se tuvo el tiempo suficiente como para rastrearla a profundidad ya que el tiempo planeado no consideraba esta búsqueda pues era demasiado breve (ocho horas a la semana) y sólo se trabajaba en la institución, no se hizo trabajo fuera por cuenta propia.

Conforme avanzó el diseño del programa se entró en conocimiento de otros materiales del tipo de Díaz Barriga (1998), el cual se conoció cuando ya se había hecho la primera entrega de los manuales, hubiera sido un texto muy esclarecedor sobre la estructura de un programa de este tipo. En un principio el cursillo de constructivismo nos proporcionó algunos materiales, pero eran síntesis

y traducciones mecanografiados de textos originales. El material original de Monereo se tuvo hasta hace seis meses y el de Tama nunca se consiguió.

Si bien desde hace dos décadas comienzan a aparecer materiales en este tema se considera fundamental la revisión de los más nuevas. Existen obras específicas, cualquier diseño didáctico en este campo tendría que retomarlos, por ejemplo la obra completa de Carles Monereo resulta sustancial en este sentido; el libro *Estrategias de aprendizaje* de J. A. Beltrán (1993) que plantea modelos de entrenamiento de estrategias; o el material de Coll y otros (1999), sobre aprendizaje significativo y aprendizaje de procedimientos; la obra de Feurestein (1997) sobre desarrollo del pensamiento; o también el material de Novak y Gowin (1988) que plantea el uso de la *lve* de Gowin y que pocos programas retoman como estrategia de aprendizaje para un pensamiento crítico. Vale la pena retomar los trabajos de Polya y otros autores quien profundiza los pasos generales para resolver un problema y utiliza la idea de metacognición como elemento fundamental para la solución de problemas: comprender el problema, sus incógnitas; planear la forma de resolverlo (estrategias de representación o analogación); ejecutar el plan; y verificar los resultados aplicando los resultados a un problema similar.

Pasando a otra consideración, de acuerdo Díaz Barriga la gran mayoría de los programas de enseñanza de estrategias "no favorecen el mantenimiento, la generalización y la transferencia de los procedimientos aprendidos" con excepción de aquellos que enseñan a los estudiantes no sólo las estrategias sino que muestran cómo aplicarlas y enseñan a autorregularlas frente a tareas diversas. Podemos decir que este programa sí enseña ante todo la autorregulación de las experiencias, en este sentido resulta innovador.

Respecto a las organización de los contenidos del programa, en la mayoría de estos se tomó una orientación diferente a la del Taller anterior; sin embargo todavía se aprecian fuertes semejanzas en dos sentidos: Por un lado, a pesar de que se encaminó el nuevo Taller al aprendizaje de estrategias y al desarrollo del pensamiento estratégico, la nueva estructura no rompió del todo

con la estructura anterior, tuvo en alguna medida una forma secuencial similar: personalidad, organización, atención, memoria, lectura, escritura y preparación de exámenes. Esto se debió a que lo fundamental era el desarrollo de las habilidades metacognitivas y ante las cuales quedaban subordinada la secuencia de las estrategias. Por otro lado la institución insistió en que se mantuviera la estructura de la organización de contenidos anterior, porque era lo que medía el Cuestionario de Habilidades para el Estudio. La institución no se atrevía a descartar el cuestionario porque era el instrumento que obligaba a los estudiantes a entrar al Taller.

En el momento de los ajustes al Taller nuevo se recomienda saber qué programas se están impulsando en este campo a nivel nacional y con qué orientación, asimismo, enterarse del impacto obtenido de estos programas en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, el tema de estrategias de ejecución, específicamente "solución de problemas" y "argumentación", estuvo poco armado con base en la propuesta general, porque se reflexionó poco en ello ante la demanda de tiempo del Departamento. Como recomendación, podría ser ajustado pensando ante todo en la trascendencia del aprendizaje de estas estrategias a materias específicas de la física, la ingeniería, o la matemática, (en el caso de "solución de problemas") y a áreas del derecho y la comunicación (para el caso de la "argumentación"). Para ello vale la pena revisar los planteamientos de la "experiencia de aprendizaje mediado" de Feurestein (1997): "El principio de trascendencia es responsable de la ampliación y extensión constante de esquemas. Además crea un sistema nuevo de necesidades en el individuo a cuya existencia nunca ha llegado sin esta tendencia a trascender la experiencia inmediata."

Para solución de problemas cabe diagnosticar al comienzo del tema: cómo resuelve cada alumno sus problemas matemáticos u otros, qué estrategias utiliza. También es necesario practicar las estrategias de la propuesta

en problemas de los alumnos, porque los incluidos en el Manual resultan demasiado fáciles para sus necesidades.

Las estrategias de argumentación sirven para leer críticamente, pero también para redactar algún ensayo, por lo que podrían vincularse al tema de trabajos escritos en el que el facilitador puede pedir su aplicación para la redacción del trabajo.

Con respecto a la metodología fundamentada en el aprendizaje significativo, cabe mencionar que resultó muy útil para generar aprendizajes significativos y para interesar a los estudiantes. El problema es que la formas de proceder en clase con esta orientación, no son muy sencillas, requieren para el facilitador saber escuchar los aportes de sus alumnos sin dejar de lado algún comentario importante y sin dañar susceptibilidades. Asimismo, implica mucha energía y una gran capacidad de síntesis y de interpretación, un saber pasar la información del estudiante al lenguaje y a las aplicaciones del Taller. Como esto es difícil, en algunos momentos los facilitadores toman los caminos de la enseñanza acostumbrada y se olvidan de la fundamentación.

Como parte de esta misma dificultad cabe mencionar que existen personas a las que les molesta mucho no agotar los temas, o maestros a quienes les molesta ir tomando decisiones respecto a los contenidos y a las actividades durante la marcha, de manera que se requiere además de la capacitación específica, ciertos rasgos de personalidad. Lo mismo sucede respecto al trabajo y la relación con los alumnos de preparatoria, no cualquiera está dispuesto a jugar y a tomar con calma las reacciones de los adolescentes.

En el marco de la misma metodología, tal vez el mejor resultado fue la reflexión en los grupos, se mostraron los estudiantes realmente interesados y los facilitadores se alegraron de esto, fueron mejor evaluados por los alumnos y menos presionados en cuanto a calificaciones de exámenes y tareas. Sin embargo, no para todos fue fácil motivar a los estudiantes a la reflexión grupal.

Debido a estos retos que enfrenta el facilitador, se recomienda crear (además de las juntas con todos los facilitadores) un espacio de

acompañamiento de tres sesiones durante el transcurso del Taller. En este espacio puede hablar de sus aciertos y dificultades con los estudiantes y del manejo de los contenidos, asimismo el coordinador puede devolverle los comentarios pertinentes. En este sentido es necesaria la bitácora del Taller.

Por ser el Taller un momento de reflexión y participación de los estudiantes sobre su relación con la institución, maestros, programas etc., se temió por parte del Departamento y de la DAE, que fuera a implicar demasiadas críticas al Tecnológico o a generar rebeldía en los estudiantes, sin embargo, nunca se detuvo la orientación, ni se pidió lo contrario a los facilitadores. La razón principal posiblemente fue que las instancias tenían que promover un Taller acorde con los principios de la Misión y no fuera de ella, porque posiblemente el Tecnológico en ocasiones ofrece discursos que no van con la práctica y en este caso no fue posible decir una cosa en el papel y hacer otra cosa en el aula. Más tarde los responsables pudieron comprobar que el Taller no ponía al estudiante en contra de la institución (porque no era ese el objetivo), sino que le planteaba actuar a pesar de ella.

Respecto a las actividades se puede decir que en su mayoría son congruentes con la fundamentación, sin embargo es necesario diseñarlas guardando las diferencias entre preparatoria, profesional y alumnos del Programa de Ayuda Académica. De hecho es necesario elaborar manuales diferentes, ya que los intereses y las necesidades varían de un nivel a otro. Y hace falta darle la misma orientación de la propuesta a los ejercicios de ejecución.

En general el programa quedó muy determinado por una "prisa" institucional orientada a dar una respuesta inmediata a los estudiantes, que no permitió hacer un estudio de necesidades, un análisis de experiencias educativas y un monitoreo de las actividades más completo, sacrificando con ello una adecuación al ser humano al que va dirigido el Taller.



En general se puede decir que los manuales están bien hechos, especialmente el del alumno, pero les hace falta la revisión tipográfica. El Manual del facilitador no es una guía de capacitación completa, requiere más información en la parte de fundamentación teórica y ampliar la sección de metodología porque deja de lado consideraciones importantes como una explicación más clara del aprendizaje significativo y del significado de mediación, ya que sólo se nombra esto y se explica poco. Se trataría de elaborar un guía de capacitación suficiente para que el facilitador encuentre todo lo que necesita saber, sin descartar la capacitación en la práctica.

Pasando a otra meta, cabe mencionar que el piloteo de la propuesta no se hizo completa antes de aplicarla a los alumnos, solamente se fueron probando algunos ejercicios mientras se impartía el Taller anterior. De acuerdo a las observaciones durante la marcha, se hicieron algunos ajustes y se diseñaron ejercicios. En este momento es necesario observar los errores o confusiones de las actividades para hacer los cambios necesarios en el marco de los objetivos del Taller.

Con relación al curso de capacitación de facilitadores, el esfuerzo fue bueno, resultó interesante, completo y muy útil para los facilitadores. Según los comentarios de quienes contaban con experiencia en el Taller anterior, significó una gran diferencia de capacitación con respecto a mantenerse observando a una persona frente a un grupo. Sin embargo, el programa requiere capacitación en el trabajo con grupos de reflexión y ello significa mucho acompañamiento y una capacitación más larga y especializada, implica observaciones y devoluciones específicas. De lo contrario la propuesta se pierde y se puede convertir en otra cosa.

Debido a que al Instituto le interesa desarrollar con mucho la base tecnológica de sus programas y materiales audiovisuales, a éste le hizo falta esfuerzo en este sentido, no solo en cuanto a los acetatos, sino en el aprovechamiento de otros recursos, como la computadora. Sin embargo, no es un programa diseñado para explotarse tecnológicamente, sino un programa de

apoyo educativo, por eso y porque su fundamentación se recarga en el diálogo y la reflexión, al final no se "subió a plataforma", es decir, no se puso en la red interna de comunicación de páginas electrónicas, correo electrónico, www, ya que este esfuerzo electrónico rebasa los espacios y tiempos de clase porque se trabaja a través de comunicaciones diferentes asincrónico y a distancia: el profesor deja y corrige tareas fuera de los tiempos y espacios de clase, esperando que el estudiante esté al pendiente de la información en su correo electrónico y cumpla con el pedido. No es intención de este Taller sorprender al estudiante con tareas pedidas fuera del encuadre, ni poner al profesor en este esfuerzo.

Respecto a la evaluación se logró que fuera congruente con la propuesta, además fue bien recibida por los estudiantes quienes se mostraron complacidos con la confianza que se les depositaba con la autoevaluación y convencidos de que de acuerdo a los objetivos esta forma de evaluarlos era la mejor. Sin embargo, como se dijo en el apartado de evaluación queda por diseñarse un Test u otra forma masiva de evaluación, que mida (desde la teoría del constructivismo) el manejo de estrategias en el estudiante que no ha llevado el Taller y que sirva para valorar la utilidad de su ingreso. También hace falta diseñar algunos instrumentos (guías de observación, cuadros de avances etc.) para evaluar no solo los conocimientos específicos, sino también el proceso metacognitivo del alumno. La idea de exámenes para evaluar los conocimientos declarativos está completamente fuera de esta propuesta, aunque se le considere por ello un Taller fácil, o poco valioso. Justo, el Taller no pretende ser valioso por estas razones, sino por abrir apoyos educativos diferentes para el estudiante que le permitan apropiarse de su aprendizaje.

Cabe mencionar que a pesar de que el rediseño rebasó la idea de hábitos de estudio, ésta no se aprecia en el nombre del nuevo Taller de estrategias para el estudio, pues el Departamento de Orientación Educativa no permitió que el Taller cambiara su nombre al de estrategias de aprendizaje. Para ello argumentó que se le conocía como /Tae/ y era necesario conservar

este nombre por su sonido propagandístico, por eso se le dejó el nombre de TAE, Taller de estrategias para el estudio. Este punto es necesario aún revisarlo, porque el nombre de Taller de Estrategias de Aprendizaje puede ser mucho más interesante para los estudiantes por el sentido diferente que se le da a la palabra estrategias, en contraposición con hábitos; asimismo, la palabra aprendizaje es mucho más abarcadora que el término estudio.

Por último, es necesario mencionar la necesidad de hacer un estudio del impacto en los avances académicos de los estudiantes que participan en el TAE, con el fin de medir sus alcances y promocionar con más confianza el Taller.

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

Cuando un profesionista se acerca a una institución con el fin de laborar en ella, inevitablemente se ponen en juego diversos aspectos, los cuales van desde nuestro carácter, intereses, gustos, necesidades afectivas, económicas e interpersonales y experiencia laboral, hasta la formación académica que nos sustenta como profesionistas.

La actividad profesional en el Tecnológico de Monterrey fue producto de muchas de estas cosas, pero para los fines de este trabajo paso a analizar solamente la relación de esta experiencia con mi formación académica en la Universidad.

Mi formación profesional comprende varios años y distintos espacios de la UNAM, primero como estudiante de Bachillerato en el CCH, después en la carrera de Economía, más tarde en Pedagogía, como trabajador administrativo y como ayudante de investigador en el proyecto de investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina de la Fac. de Filosofía y Letras.

Me parece que si bien es cierto que hay mucha distancia entre el aprendizaje del aula, y la práctica laboral, entre los conocimientos sistemáticos y la habilidad para darle solución a los problemas específicos que se nos presentan en un trabajo, también es cierto que son principalmente esas experiencias de aprendizaje en el salón de clases, las herramientas con las que se ingresa al mundo laboral.

Puedo separar, para su descripción y análisis, los elementos adquiridos en la carrera de Pedagogía que me permitieron elaborar esta propuesta en el ITESM en cuatro consideraciones: el primero, la perspectiva de universalidad del conocimiento; la segunda, la adquisición de herramientas para la investigación y la búsqueda de información; el tercero, los aprendizajes específicos

proporcionados por materias puntuales del plan de estudios y el cuarto, el más importante de mi formación en la UNAM, todos los aprendizajes adquiridos en el contacto con la gente de la institución, a través de los vínculos educativos y profesionales con maestros especialistas y compañeros versados en la profesión.

Lo que llamo perspectiva de universalidad del conocimiento la entiendo como la visión global, histórica y estructural de la pedagogía, la educación y de áreas específicas, por ejemplo en materias como didáctica general, historia de la educación, teoría pedagógica, entre otras. Y que se abordan en la formación de la licenciatura con una mirada total y general, que da el análisis de procesos, la historicidad de los campos del saber, los debates entre posturas y escuelas del saber, la adquisición de un lenguaje científico y la lectura de obras clásicas.

Esta llamada universalidad me ha proporcionado una forma de abordar cualquier campo pedagógico y me ha ayudado a no perderme en las concreciones de los procesos educativos y de las mismas instituciones.

Asimismo, la formación académica me ha proporcionado herramientas de investigación a través del contacto con proyectos concretos de investigación, las cuales me han permitido en problemas laborales reales, saber siempre dónde buscar, cómo hacer estas búsquedas, problematizar realidades, elaborar interpretaciones, entre otros.

Los aprendizajes específicos, proporcionados en materias puntuales del plan de estudios, me han permitido adentrarme en el conocimiento de áreas muy precisas (el de la "psicología educativa" o "psicología de la educación") que más tarde me han ayudado a irme definiendo por un campo laboral concreto y por tanto a ofertarme laboralmente. Las ventajas de esta definición (aún en camino de especialización) han consistido en acumular lenguajes particulares, conocer y definirme por posturas, rastrear bibliografías, especializar mis lecturas, adentrarme en el conocimiento de autores, seguir investigaciones de otros y pensar, imaginar y proponer soluciones a problemas concretos.

La formación adquirida por los vínculos con las personas de la institución han implicado lo más importante de mi aprendizaje como pedagoga.

Considero que las instituciones, los planes de estudio, los programas, los proyectos de investigación los hacen las personas que integran la institución, no se construyen por el puro hecho de nombrarlos.

Por ello y porque estos importantes contactos me han ayudado, desde el principio hasta el final, a guiar mis conocimientos, a no recorrer tantos caminos inútiles en la pedagogía, a distinguir lo relevante de lo irrelevante en campos diversos, a discernir para no perderme en grandes cantidades de la información pedagógica, a inspeccionar, cuestionar y construir campos de conocimiento complejos, a construir y aprehender conceptos fundamentales, a analizar e interpretar los procesos educativos y a imaginar y sugerir propuestas educativas, mi formación en la UNAM fue determinante para elaborar esta propuesta educativa.

Los retos del diagnóstico y la elaboración del programa del Taller, en el marco de una institución privada que pondera la tecnología por encima del aprendizaje y cuyos fines son ante todo la excelencia académica y la información por encima de la formación (a pesar de los propósitos de la Misión), implicaba no perder la confianza en planteamientos didácticos menos rígidos, centrados en la autonomía y la capacidad de autorregulación del estudiante, que al mismo tiempo no dejaran de lado el saber del maestro (que por eso es maestro) y su experiencia como constructor de sus conocimientos.

Implicaba también la confianza en tomar decisiones muy rápido, en ocasiones con pocas bases y que pusieron en juego, además del sentido común, la capacidad para resolver problemas y asumir consecuencias. Esa confianza siempre me la hicieron sentir los vínculos educativos con los maestros del Colegio, formadores de mi desarrollo académico.

La elaboración de la propuesta de estrategias de aprendizaje desde la teoría del constructivismo, así como la investigación posterior en el tema, me lo permitieron estas capacidades adquiridas en la carrera de pedagogía. El diseño didáctico del Taller de Estrategias requirió la aplicación muy concreta de los conocimientos de materias puntuales de didáctica y de psicología de la

educación, así como de la capacidad para imaginar y crear actividades disparadoras del aprendizaje. El conocimiento de autores fundamentales como Piaget y Ausubel, también fueron importantísimos. Aquellos conocimientos con los que no contaba, tales como el estudio de estrategias de aprendizaje, pude conocerlos en un primer momento y rastrearlos después con más profundidad, gracias a las habilidades de investigación adquiridas en la facultad.

En el marco de estas consideraciones, mis recomendaciones a la formación del pedagogo giran alrededor de lo siguiente:

- a) Propiciar espacios de formación en campos de conocimiento específicos que capaciten al estudiante para ingresar al mercado laboral.

En algunas instituciones se debaten y aplican campos más o menos nuevos, como el de este informe en "estrategias de aprendizaje", también el campo de los "programas de habilidades de pensamiento" (que en México se los tienen apropiados básicamente, las universidades religiosas), el "asesoramiento pedagógico a instituciones educativas" o el campo de "problemas de aprendizaje", que sin perder de vista su ubicación en las áreas generales del conocimiento puedan darle al pedagogo herramientas laborales más claras.

- b) Ayudar a la especialización del estudiante de últimos semestres en campos particulares de la pedagogía como sociología de la educación, historia de la educación, capacitación, psicología de la educación, didáctica, etc., con el fin de que se apropie de metodologías y lenguajes propios de un área específica.
- c) Fortalecer los vínculos con instituciones fuera de la UNAM para seguir impulsando prácticas escolares, servicio social y participación en debates actuales sobre temas educativos. Porque el acceso a espacios diferentes al salón de clases, obliga a confrontar y renegociar con otros, esos significados aprendidos en la escuela y a situarnos de

una manera profesional con respecto a ellos, es decir, nos lleva a crear nuestros propio espacio profesional.

Asimismo, el vínculo con otras instituciones es importante, porque permite contactar con otros campos del saber vinculados con la pedagogía y determinantes de los procesos educativos, es decir, la capacitación y la solución de problemas en equipos interdisciplinarios la encontramos en las instituciones, difícilmente en la escuela.

- d) Seminarios extracurriculares de autores específicos, clásicos y modernos, nacionales e internacionales que permitan un conocimiento más profundo de la educación desde áreas particulares. Porque las instituciones y sus proyectos (modelos educativos, programas, planes de estudio, propuestas político – educativas, etc.) se sustentan en corrientes y pedagogos específicos y al profesionista se le demanda analizar e imaginar propuestas y soluciones en esos marcos institucionales, de manera que es imprescindible conocer a esos teóricos y sus aplicaciones con cierta profundidad.

Por ejemplo, el conocimiento de los planteamientos de Vigotsky sobre lenguaje y pensamiento parece imprescindible, ya que se requiere en muchos campos educativos, en las escuelas y hasta en las empresas: el tema de la metacognición (con base en la relación lenguaje externo – lenguaje interno) se está utilizando en la capacitación de trabajadores de la producción de mercancías de pan.

Con base en estas consideraciones, aprecio y reconozco que mis conocimientos universitarios han sido el fundamento principal de mi formación académica y el instrumento para encontrar, defender y construir espacios laborales.



## VI. BIBLIOGRAFÍA

### A. Bibliografía utilizada en la propuesta

- ARGUDIN, Y. y Luna, M. (1995) *Aprender a pensar leyendo bien*. México, Universidad Iberoamericana – Plaza y Valdés
- ARREOLA, Haidy y Orozco Rocío (1995 a). *Manual para el facilitador*. ITESM, Ciudad de México
- ARREOLA, Haidy y Orozco Rocío (1995 b). *Manual del alumno*. ITESM, Ciudad de México
- AUSUBEL, D. P., Novak, J. D. Y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas
- CASCÓN, P. Y Bristán, C. (s/f). *La alternativa del juego España*, edit. Los Autores
- CLIFTONB, Chadwik. (1985). "Estrategias de procesamiento y de ejecución". En: *Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de microcomputadoras en la educación*. Valencia, Venezuela, Universidad de Carabobo, , año 4, No. 7
- DELACOTE, Goéry (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. España, Gedisa,, Col. Debate socioeducativo.
- DIAZ BARRIGA Frida. (1988). "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa". En: *Perfiles educativos*. México, UNAM Centro de Investigación y Servicios Educativos, , julio – diciembre
- ESCUELA SUPERIOR de COMERCIO y ADMINISTRACIÓN, Instituto Politécnico Nacional (sin fecha) *Estrategias de instrucción y aprendizaje*. México, Instituto Politécnico Nacional. (documento de circulación interna)
- GLATHORN, Allan. (s. f.). "Constructivismo: principios básicos". En: *Educación 2001*. México, No. 24, Mayo. páginas 42-48

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Campus Ciudad de México. (1995). *Taller de Desarrollo de Habilidades para el Estudio. TAHE. Manual del Alumno*. México

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Campus Ciudad de México. (1995). *Taller de Desarrollo de Habilidades para el Estudio. TAHE. Manual del Facilitador*. México

MONEREO, Carlos (coord.) (s.f.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (Material mimeografiado)*

SÁNCHEZ, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas. Guía del instructor*. México, Trillas

NOVAK, J. D. y GOWIN D.(1988). *Aprendiendo a aprender*. España, Martínez Roca

ONTORIA, A. y otros. (1997). *Mapas conceptuales*. Madrid, Narcea

TAMA, M. Carrol. (1991). "Critical thinking has a place in every classroom". *Developing strategic learners*. Journal of reading. October (traducción mimeografiada)

B. Bibliografía empleada para este Informe

BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis

BURÓN Javier (1997). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. España, Ediciones El mensajero

BRUNER Jerome (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza

BRUNER Jerome. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España, Gedisa. Col. Psicología

CARRETERO, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina, Aique

COLL, C. y Martí E.(1990). "Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético – cognitiva del aprendizaje". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza

\_\_\_\_\_ Y otros. (1999). *El constructivismo en el aula*. España, Grao.

DIAZ BARRIGA Frida. y Hernández R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw – Hill

FEUERSTEIN Reuven. (1997) "Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural". En: Asociación Europea del Aprendizaje Mediado. *¿Es modificable la inteligencia? Madrid, España, edit. Bruño*

ITESM Dirección de Desarrollo Académico. (1998). *Manual de inducción*. Campus Ciudad de México (Documento interno)

ITESM Vicerrectoría académica (1997). *Hacia un nuevo modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la Misión del Tecnológico de Monterrey para el año 2005*. Mayo (Documento interno de trabajo)

MARTÍNEZ, José Ma. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, Bruño

MONEREO, Carles (coord.) (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación y aplicación en la escuela*. Madrid, Grao

POLYA, (1957). *Cómo plantear y resolver problemas*. México, Trillas

ROGERS, Carl R. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. México, Paidós.

SILVA C. J. (sin fecha) *Diseño y realización de una vida que vale la pena vivir. Diecisiete tesis acerca de la educación*. (Material mimeografiado).

VIGOTSKI, I. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

WOOLFOLK, A. (1990). *Psicología Educativa*. México, Prentice – Hall

ANEXOS



INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE  
ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY,  
CAMPUS CIUDAD DE MEXICO

Departamento de Orientación Educativa

***TALLER DE ESTRATEGIAS PARA  
EL ESTUDIO  
TAAE***

Elaboró: Ana María Vizcaino y Elvira Cortés

## ***PROPÓSITOS DEL TAAE***

Al finalizar el Taller se pretende que el alumno dirija y autorregule su aprendizaje, eligiendo las herramientas útiles para apropiarse de la información necesaria que le permita resolver, en el momento adecuado, los problemas académicos y profesionales que se le presenten, es decir, que “aprenda a aprender”.

Incrementará su habilidad para crear y aplicar estrategias adecuadas para la resolución de problemas de aprendizaje.

Planificará, organizará y operará sus actividades en congruencia, honesta y responsablemente con sus metas profesionales.

### ***Objetivos específicos***

El alumno:

- ✓ Evaluará y reconocerá las estrategias de aprendizaje personales que ha desarrollado durante su trayectoria académica, analizando aciertos y fallas.
- ✓ Identificará distintos rasgos de personalidad que intervienen en su aprendizaje.
- ✓ Conocerá sus dificultades académicas y tomará decisiones adecuadas a su problemática personal en el campo académico.
- ✓ Desarrollará su pensamiento estratégico ante el estudio.
- ✓ Identificará y generará estrategias para organizarse, saber estar en clase, leer activamente, resolver problemas y presentar exitosamente sus exámenes.



**Módulo I**

Tiempo aproximado	Tema	Objetivo del alumno	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Recursos	Evaluación
	1. Introducción al TAE 1.1 Autodiagnóstico sobre estrategias de aprendizaje	Identificará las estrategias de aprendizaje personales que ha desarrollado durante su trayectoria escolar y reconocerá sus aciertos y fallas al respecto. Iniciará el desarrollo de procesos metacognitivos sobre su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Resolución de cuestionario</li> <li>❖ Discusión en equipos</li> <li>❖ Plenaria de conclusiones</li> </ul>	Ejercicio: "Cómo estudio"	Profesor y alumno identifican dificultades para estudiar.
	1.2 Expectativas y objetivos del TAE	A partir de las conclusiones de la actividad anterior, manifestará lo que espera del Taller y deducirá el objetivo de éste.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lluvia de ideas de palabras clave</li> <li>❖ Redacción del objetivo grupal y compartido del TAE</li> </ul>	Ejercicio: Expectativas y encuadre	Expectativas de los estudiantes
	1.3 Encuadre	Conocerá y se comprometerá con los acuerdos sobre tiempos, espacios y forma de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Discusión grupal</li> </ul>	Ejercicio "Acuerdos y compromisos en el TAE"	
	2. Personalidad y estilos de aprendizaje 2.1 Autodiagnóstico de estrategias ante situaciones nuevas de aprendizaje	Identificará distintos rasgos de personalidad que intervienen en situaciones nuevas de aprendizaje, así como las estrategias que utiliza para enfrentarse a ellas	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Resolución individual de un problema de aprendizaje nuevo</li> <li>❖ Preguntas dirigidas</li> <li>❖ Debate en plenaria</li> </ul>	"Técnica del espejo" Espejos	Participación individual y grupal Ejercicios

**Módulo I**

	<p>2.2 Personalidad 2.2.1 Componentes de la personalidad</p>	<p>Mediante un cuestionario y comentarios grupales identificará los componente de personalidad que influyen en su aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Organizador anticipado</li> <li>❖ Elaboración significativa</li> <li>❖ Preguntas intercaladas</li> </ul>	<p>Acetatos Proyector</p>	<p>Participación individual y grupal Ejercicios</p>
	<p>2.2.2 Consecuencias positivas y negativas de los componentes de la personalidad</p>	<p>Reflexionará sobre cómo cada componente de la personalidad puede tener consecuencias positivas o negativas según se actúe destructiva o constructivamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio de ejemplificación</li> <li>❖ Sociodrama</li> </ul>	<p>Proyector de acetatos "Guía de reflexión"</p>	
		<p>A través de los resultados del CHE entrará en contacto con las razones específicas que lo traen al TAAE y lo relacionará con los distintos contenidos del Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Análisis del CHE (cuestionario)</li> </ul>	<p>CHE de cada alumno Acetatos limpios Proyector Ejercicio: "Perfil grupal"</p>	
	<p>2.3 Proyecto de vida y proyecto académico</p>	<p>Relacionará sus actividades actuales con sus metas a corto y mediano plazo y reconocerá la importancia de asumir la responsabilidad de sus actividades presentes en función de su proyecto de vida. Identificará la necesidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Elaboración de dibujos</li> <li>❖ Comentarios en parejas</li> <li>❖ Plenaria de conclusiones</li> </ul>	<p>Ejercicio "La línea de mi vida"</p>	<p>Autoevaluación de la relación entre un proyecto a largo plazo y las actividades actuales.</p>

**Módulo I**

		tomar decisiones sobre sí mismo.			
	DESARROLLO ESTRATÉGICO I	Iniciará el desarrollo de procesos metacognitivos. Desarrollará su capacidad estratégica ante el estudio (metacognición). Analizará cómo aprende, qué dificultades tiene, cómo construye alternativas a su favor y cómo toma decisiones en el ámbito escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio individual y grupal de reflexión</li> <li>❖ Conclusión en plenaria</li> </ul>	Ejercicio "Desarrollo estratégico No.1"	Autoevaluación de los procesos metacognitivos. Identifican dificultades para autorregulación del conocimiento.
	3. Estrategias para la organización del trabajo escolar 3.1 Autodiagnóstico de organización	Reflexionará sobre la distribución, planificación y uso de su tiempo y espacio e identificará los aspectos que los obstaculizan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio individual hipotético</li> <li>❖ Reflexión grupal</li> </ul>	Manual del alumno	
	3.2 Planeación y distribución del tiempo escolar	Tomará decisiones respecto a la distribución del tiempo en sus actividades escolares y no escolares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio individual para realizarse fuera de clase</li> </ul>	"¡No te autoengañes!" ,"La confusión de un alumno de primer año" "Lo importante, lo urgente" "Planeando actividades" Acetatos,	

**Módulo I**

<b>Módulo I</b>					
				<b>Proyector</b>	
	3.3 Organización del trabajo en equipo	Vivenciará las actitudes que favorecen y obstaculizan el trabajo escolar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Juego en equipos</li> <li>❖ Conclusión en plenaria</li> </ul>	Ejercicio: "Atravesando el río"	
	DESARROLLO ESTRATÉGICO 2	Desarrollará su capacidad estratégica para la organización de su tiempo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución del cuestionario</li> <li>❖ Discusión en plenaria</li> </ul>	Ejercicio "Desarrollo estratégico No.2"	Autoevaluación de los procesos metacognitivos. Identifican dificultades para autorregulación del conocimiento

## Módulo II

Tiempo aproximado	Tema	Objetivo del alumno	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Recursos	Evaluación
	1. Estrategias para el desarrollo de la atención – concentración 1.1 Introducción	Reflexionará sobre la importancia de la atención – concentración para su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Juegos</li> <li>❖ Conclusión en plenaria</li> </ul>	Manual: “Día de campo” Fotocopias proporcionadas por el facilitador	Profesor identifica estudiantes con más dificultades de atención que el resto del grupo
	1.2 Autodiagnóstico	Explorará sobre su nivel inicial de atención – concentración y reconocerá las estrategias que comúnmente utiliza para ello	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Contestación del test</li> <li>❖ Reflexión en plenaria</li> </ul>	Test de sumatorias y “Siguiendo instrucciones” Anexo de manual material de interpretación para el facilitador	Profesor y alumno identifican dificultades y aciertos en el uso de estrategias de atención - concentración
	1.3 Constancia y eficacia de concentración	Reflexionará sobre la constancia y la eficacia de su concentración y reconocerá las estrategias que comúnmente utiliza para concentrarse	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio</li> <li>❖ Procesamiento de resultados</li> <li>❖ Reflexión en plenaria</li> </ul>	Fotocopias proporcionadas por el facilitador “Texto en otro idioma”	
	1.4 Estrategias de atención – concentración	Reconocerá, generará y practicará estrategias para optimizar su atención – concentración	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución de ejercicios comentados en clase</li> <li>❖ Práctica de tarea</li> </ul>	“Localización de números” “Operaciones inversas”, “Imaginación” 1 y 2 “Reproducción de una imagen visual”	Autoevaluación del dominio del procedimiento

**Módulo II**

	<p>2. Estrategias para el desarrollo del proceso de memorización 2.1 Autodiagnóstico</p>	<p>Obtendrá datos cuantitativos sobre su memoria visual e identificará la estrategias que utiliza para memorizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Contestación del test</li> <li>❖ Reflexiones en plenaria</li> </ul>	<p>Fotocopia de Test de sumatorias, material de interpretación para el facilitador</p>	<p>Profesor y alumno identifican dificultades y aciertos en el uso de estrategias para memorizar</p>
	<p>2.2 Funcionamiento general de la memoria</p>	<p>Identificará algunos fenómenos de la memoria y sugerirá aplicaciones a sus dificultades académicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución de ejercicio</li> <li>❖ Reflexiones en plenaria</li> </ul>	<p>Material proporcionado por el facilitador Ejercicio "Reproducción de una imagen visual" Acetatos, Proyector</p>	
	<p>2.3 Estrategias para favorecer la memoria</p>	<p>Detectará, propondrá y practicará estrategias para el fortalecimiento de la memoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Práctica de ejercicios</li> <li>❖ Reflexión en plenaria</li> </ul>	<p>Ejercicio "Trucos mentales para memorización"</p>	<p>Autoevaluación del dominio del procedimiento</p>
	<p>Desarrollo Estratégico 3</p>	<p>Desarrollará procesos metacognitivos y trascenderá la reflexión de las estrategias de atención y memoria a sus retos académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución del cuestionario</li> <li>❖ Reflexión individual y en plenaria</li> </ul>	<p>Ejercicio "Desarrollo estratégico No. 3"</p>	<p>Autoevaluación de los procesos metacognitivos. Identifican dificultades para autorregulación del conocimiento</p>

**Módulo III**

Tiempo aproximado	Tema	Objetivo del alumno	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Recursos	Evaluación
	1. Estrategias cognitivas 1.1 Estrategias que favorecen un estado mental propicio para el aprendizaje	Reflexionará sobre el estado mental que mantiene en clase (ansiedad, atención, manejo del lenguaje, estado de ánimo, capacidad de escucha)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Juego</li> <li>❖ Solución a guía de reflexión</li> <li>❖ Comentarios por parejas</li> <li>❖ Plenaria</li> </ul>	Ejercicio “¿Es así?”	Profesor y alumno identifican dificultades y aciertos en el uso de estrategias para aprender y saber estar en clase
	1.2 Estrategias para saber estar en clase.	Identificará e imaginará estrategias para mejorar su pensamiento y actitud en clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Discusiones</li> <li>❖ Evaluación de apuntes propios</li> <li>❖ Exposición del facilitador</li> </ul>	Ejercicios “Elaboración de apuntes” Cuadernos de los alumnos	Autoevaluación del dominio de los procedimientos
	1.3 Estrategias de apoyo para la preparación y presentación de exámenes	Analizará cómo organiza y prepara sus exámenes. Reflexionará sobre su actitud al presentarlos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución a guía de reflexión</li> <li>❖ Comentarios por parejas</li> <li>❖ Plenaria</li> </ul>	Ejercicios: “Los exámenes de Juan”, Actitudes negativas y positivas ante los exámenes”, “Guía de estudio”, “Reflexión para después de un periodo de exámenes” Acetatos Proyector	Profesor y alumno identifican dificultades y aciertos en el uso de estrategias para preparar exámenes Autoevaluación del dominio y transferencia del aprendizaje de estrategias

### Módulo III

<p>2. Estrategias cognitivas para el aprendizaje</p> <p>2.1 Estrategias para el procesamiento de textos: ideas clave, imaginaria, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, resumen, síntesis</p>	<p>Analizará su forma de comprender la información de textos escritos y aportará, planteará y practicará estrategias al respecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lecturas</li> <li>❖ Ejercicios en equipos con estrategias específicas</li> <li>❖ Exposición de los alumnos y del profesor</li> <li>❖ Conclusiones en plenaria y Tareas</li> </ul>	<p>“Ejercicios de lectura No. 1, 2 y 3” Libros de los alumnos Acetatos Proyector</p>	<p>Profesor y alumno identifican dificultades y aciertos en el uso de estrategias para comprender y procesar textos Autoevaluación del dominio de los procedimientos para leer</p>
<p>Desarrollo estratégico 4</p>	<p>Desarrollará procesos metacognitivos y trascenderá la reflexión de las estrategias cognitivas a sus retos académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución del cuestionario</li> <li>❖ Reflexión individual y en plenaria</li> </ul>	<p>Ejercicio “Desarrollo estratégico No. 4”</p>	<p>Autoevaluación de los procesos metacognitivos. Profesor y alumno evalúan dificultades para autorregulación del conocimiento</p>
<p>2.2 Estrategias de ejecución</p> <p>2.2.1 Solución de problemas</p>	<p>Conocerá las estrategias para la solución de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución ejercicios</li> <li>❖ Plenaria</li> </ul>	<p>Ejercicio: “Solución de problemas”</p>	
<p>2.2.2 Argumentación</p>	<p>Apreciará la elaboración de argumentos como una estrategia para desarrollar el análisis y el pensamiento crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución ejercicios</li> <li>❖ Plenaria</li> </ul>	<p>“Argumentación”</p>	
<p>2.2.3 Trabajos escritos</p>	<p>Aprenderá estrategias para la elaboración de trabajos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ejercicio grupal</li> <li>❖ Exposición del profesor</li> </ul>	<p>“Pregúntale a tu tema” “Informe</p>	<p>Autoevaluación del dominio de los procedimientos para</p>



**Módulo III**

			<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Visita a la biblioteca</li> <li>❖ Elaboración del esquema del trabajo escrito</li> <li>❖ Elaboración de trabajo escrito</li> </ul>	<p>escrito” Revisión y evaluación de informe escrito” Acetatos Proyector Trabajos de los alumnos</p>	<p>redactar un texto</p>
	Desarrollo estratégico 5	Desarrollará procesos metacognitivos y trascenderá la reflexión de las estrategias a sus retos académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Solución del cuestionario</li> <li>❖ Reflexión individual y en plenaria sobre el avance general en el Taller</li> </ul>	<p>Ejercicio “Desarrollo estratégico No. 5”</p>	<p>Autoevaluación de los procesos metacognitivos. Identifican dificultades para autorregulación del conocimiento</p>
	Evaluación general del Taller: actividades, utilidad, condiciones de trabajo, habilidades del facilitador				



**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY  
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA  
CURSO DE CAPACITACIÓN PARA FACILITADORES DEL TALLER DE DESARROLLO  
DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE  
TAAE**

**Propósito :** Al termino del curso los participantes estarán preparados para impartir el TAAE a estudiantes de diferentes niveles del ITESM.

**Objetivo general :** Los participantes conocerán los nuevos enfoques, contenidos y estrategias de enseñanza - aprendizaje que conforman el TAAE y harán aportaciones al mismo.

**Fecha :** del lunes 13 al viernes 17 de julio de 1998

**Horario :** 9:00 a 13:00 horas

**Total de horas:** 20

**Dirigido a:** facilitadores del TAAE

**Coordinadoras :**

**Elvira Cortés Ríos**

**Ana María Vizcaino Guerra**

## SESIÓN I

Objetivo : Los participantes se integrarán como grupo de trabajo y definirán los objetivos del curso. Conocerán el enfoque estratégico del Taller de Estrategias para el Estudio, TAEE, sus bases teórico metodológicas, objetivos, rol del Facilitador y características del estudiante del ITESM - CCM.

Tiempo	Tema	Objetivo	Estrategia de aprendizaje	Recursos
9:00 20 min. Elvira	Presentación de los participantes	Que los participantes se conozcan e integren como grupo de trabajo	Presentación en círculo	Gis, borrador y lápiz
9:20 Ana Ma. 15 min.	Detección de expectativas, determinación de objetivos del curso y encuadre	Que los participantes expresen lo que esperan del curso y se comprometan respecto a los objetivos de éste.	Espectativas mediante una sola palabra	Gis, borrador y lápiz
9:35 Ana Ma 10 min.	¿Qué es el TAEE ? Reseña histórica y objetivos	Que los participantes conozcan el origen del TAEE, sus propósitos y objetivos	Exposición con preguntas intercaladas	Manuales del facilitador y del alumno
9:45 Martha Patricia 15 min.	¿A quién está dirigido el TAEE ?	Los participantes identificarán las características y necesidades de los usuarios del TAEE.	Exposición con preguntas intercaladas	Fotografías
10:00 Elvira 35 min.	Bases teórico - metodológicas del TAEE	Los participantes identificarán los principios teóricos que fundamentan al <b>Taller de desarrollo de estrategias para el estudio</b>	Aprendizaje de tres listas de palabras	Textos impresos y acetatos
10 : 35 Elvira	Estrategias cognitivas de	Los participantes conocerán la clasificación de las estrategias	Resolución de un problema	Mapa conceptual Texto impreso

25 min.	enseñanza - aprendizaje en el TAE	cognitivas que sirven de base al TAE		Acetatos
11 : 00 RECESO				
11 : 20 Ana María 15 min.	Pensamiento estratégico y metacognición	Los participantes analizarán las bases del pensamiento estratégico y los procesos metacognitivos.	Exposición con preguntas intercaladas	Acetatos Textos impresos
11 : 35 Elvira 30 min.	Papel del facilitador del TAE	Se analizará el perfil que requiere el facilitador del TAE y el papel que debe jugar en éste.	Exposición con preguntas intercaladas Sociodrama	Acetatos Hojas en blanco
12: 05 Ana María 20 min.	Revisión de los Manuales	Se conocerá la estructura del Manual del Alumno y del Manual del Facilitador	Exposición	Manual del Alumno y Manual del Facilitador
12 :25 Elvira 35 min.	Distribución de actividades	Los facilitadores escogerán la actividad del Manual del Alumno que desarrollarán durante el curso.	Explicación	Lista de actividades del Manual del Alumno

## SESIÓN II

Objetivo: Los participantes analizarán la metodología que el facilitador del TAEЕ debe manejar para lograr sus propósitos y conocerán la normatividad a que está sujeto aquél. Serán capaces de elaborar un perfil grupal con base en el CHE, y desarrollarán los temas de "Personalidad" y "Organización" conforme a lo visto en el taller.

Tiempo	Tema	Objetivo	Estrategias de E - A	Recursos
9:00 Participante 10 min.	Síntesis de la sesión anterior	Los participantes recuperarán los elementos más importantes de los temas del día anterior.	Lectura del secretario de actas	Acta
9:10 Ana María 30 min	Metodología del TAEЕ	Los participantes analizarán la metodología del TAEЕ	Lectura comentada Manual del facilitador	Manual del facilitador
9:40 P: Marta Patricia 15 min.	Encuadre <i>Perfil grupal CHE</i>	Los participantes conocerán la normatividad del TAEЕ, su importancia y su manejo frente a los alumnos.	Simulación Comentarios	Manual del facilitador Materiales que elija el participante
9:55 3 participantes y Ana Ma. 65 min. para las tres primeras actividades	Autodiagnóstico Introducción al Módulo I Actividades de personalidad: <b>Técnica del espejo, Los componentes de mi personalidad, Perfil grupal Desarrollo estratégico</b>	Los participantes conocerán la importancia y el sentido del autodiagnóstico en el TAEЕ; Identificarán las principales actividades del tema Personalidad, y las posibles dificultades que se puedan presentar al aplicarlas.	Ejercicios de simulación.  Preguntas y discusión después de cada ejercicio.	Manual del alumno, espejos, hojas blancas, Manual del facilitador
11:00	<b>R E C E S O</b>			
11:20 10 min para	Continuación.			
11:30 Ana Ma. 10 min.	Introducción a Organización del trabajo escolar	Los participantes distinguirán la importancia del tema <b>Organización para el trabajo escolar.</b>	Exposición	Gis; borrador Manuales
11:40 2 Participantes y Rosa California 25 min para cada actividad	Actividades del tema Organización para el trabajo escolar: <b>¡No te autoengañes! Lo importante y lo urgente; Atravesando el río.</b>	Conocerán las actividades más importantes y las posibles dificultades que se puedan presentar al aplicarlas.	Simulación Comentarios entre participantes Discusión en plenaria	Manuales Hojas de reuso Otro que determinen los participantes.

### SESIÓN III

Objetivo: Los participantes aplicarán la metodología del TAAE al modelar ante sus compañeros las estrategias correspondientes y recibirán la retroalimentación del grupo y del facilitador.

tiempo	Tema	Objetivo	Estrategias de E. A.	Recursos
9:00 Participante 10 min.	Síntesis de la sesión anterior	Los participantes recuperarán los elementos más importantes de los temas del día anterior.	Lectura del secretario de actas	Acta
9:10 Elvira 10 min.	Introducción al Módulo II	Conocerán los objetivos generales del Módulo II y los elementos que es preciso enfatizar.	Exposición con preguntas intercaladas	Manuales
9:20 Tiempo para planear actividades: 15 min.				
9:35 4 Participantes 75 min.	Actividades de Atención – concentración y de memoria Sumatorias; Texto en otro idioma; Reproducción de una imagen visual (primera y segunda parte); Test de reproducción de figuras.	Aplicarán la metodología de autodiagnóstico, y conocerán las actividades más representativas del Módulo II y los posibles problemas que puedan presentarse al aplicarlas.	Simulación Discusión y comentarios entre integrantes.	Manuales Texto en otro idioma Fotografías de una revista Test de reproducción de figuras Otros.
11:00 RECESO				
11:20 Elvira 30 min.	Introducción al Módulo III Estrategias para estar en clase	Conocerán los objetivos generales del Módulo III y los elementos que es necesario enfatizar; vivenciarán la estrategia respectiva al tema	Exposición con preguntas intercaladas ¿Es así?	Manuales Hojas en blanco Gis y borrador
11:50 4 participantes 70'	Estrategias para presentar exámenes: Los exámenes de Juan, actitudes negativas y positivas ante los exámenes, Guías de estudio y Reflexión para después de un periodo de exámenes.	Los participantes desarrollarán las estrategias para presentar exámenes, aplicando la metodología adecuada y retroalimentarán la actividad. Asimismo, preverán los problemas que puedan presentarse en la práctica.	Simulaciones Retroalimentación y conclusiones	Manuales Otro que los participantes determinen

SESION IV

Objetivo: Los participantes conocerán las estrategias cognitivas de aprendizaje que conforman el módulo III del TAEE y demostrarán su aplicación frente al grupo.

Tiempo	Tema	Objetivo	Estrategias de E-A	Recursos
9:00 HR 10 min	Lectura de conclusiones de la sesión anterior	Los participantes recuperarán las conclusiones finales del <u>módulo anterior</u>	Lectura del secretario de actas	Acta
9:10 HR Ana Ma. 50 min	Introducción a las estrategias de lectura. <b>Autodiagnóstico.</b>	Los participantes conocerán los objetivos y la metodología para desarrollar estrategias de lectura	Exposición Ejercicio de lectura no. 1	Manuales
10 HR participante 60 min	<b>Ejercicio de lectura no. 2</b>	Los participantes aplicarán las estrategias vistas en el aprendizaje de un texto	Simulación Trabajo cooperativo en equipos	Manuales Acetatos Plumones
11 HR	<b>RECESO</b>			
11:20 HR Elvira 40 min	Introducción a las estrategias de ejecución Aplicación de una <b>estrategia de solución de problemas</b>	Los participantes conocerán los objetivos y la metodología para el desarrollo de estrategias de ejecución	Exposición y aplicación de una estrategia de solución de problemas	Manuales Acetatos Gis y borrador
12:00 HR participante 30 min	Aplicación de una estrategia de <b>argumentación</b>	Los participantes conocerán los objetivos y la metodología para aplicar estrategias de argumentación	Simulación Estrategia de argumentación	Acetatos Gis y borrador
12:30 HR Todo el grupo 30 min	Conclusiones acerca de las impresiones y dudas surgidas hasta este momento	Los participantes evaluarán el trabajo realizado y aportarán conclusiones	Debate	Gis y borrador



SESION V

Objetivo: Los participantes conocerán la metodología para el desarrollo de estrategias de elaboración de trabajos escritos y para la aplicación de la evaluación final del TAEE. Evaluarán el logro de sus expectativas y aprendizajes logrados mediante el curso y recibirán las recomendaciones finales para integrarse al cuerpo de facilitadores del TAEE.

Tiempo	Tema	Objetivo	Estrategias de E-A	Recursos
9:00 HR 10 min	Lectura de conclusiones de la sesión anterior	Los participantes recuperarán las conclusiones finales del módulo anterior	Lectura del secretario de actas	Acta
9:10 HR Ana Ma. 30 min	Estrategias para la elaboración de trabajos escritos. Pregúntale a tu tema.	Los participantes conocerán los objetivos y la metodología para desarrollar estrategias de elaboración de trabajos escritos	Exposición Simulación	Manuales Acetatos Gis, borrador y hojas en blanco
9:40 HR Elvira y Sonia 30 min	Desarrollo estratégico no. 5 Evaluación de los usuarios del TAEE	Los participantes realizarán la evaluación de las estrategias desarrolladas en el TAEE y conocerán los lineamientos para evaluar a los estudiantes que lo cursen	Respuesta al cuestionario "desarrollo estratégico no. 5" Información	Manual Formatos
10:10 HR Todo el grupo 50 min	Problemas que pueden presentarse y cómo resolverlos	Que los participantes conozcan las diversas situaciones problemáticas que pueden presentárseles y la mejor manera de darles solución	Simulaciones Preguntas y respuestas Debate	Gis y borrador
11 HR	RECESO			
11:20 HR Elvira y Ana Ma. 60 min	Evaluación del curso y de los participantes	Los participantes evaluarán el logro de sus expectativas respecto al curso y establecerán compromisos consigo mismos y con los miembros del equipo de trabajo.	Resolución de cuestionarios Debate "El pozo"	Cuestionarios
12:20 HR Sonia 40 min	Conclusiones y recomendaciones Cierre	Los participantes recibirán las recomendaciones finales para integrarse al cuerpo de facilitadores del TAEE.	Diálogo grupal	Documentación



## Fichas de contenido de páginas del *Manual del alumno*

### *Portada (pág. 1)*

Aparece el nombre de la institución y de las instancias responsables así como las autorías correspondientes.

### *Índice (Pág. 2)*

Se presenta estructurado por los Módulos del programa, con propósitos, objetivos específicos y el nombre de cada una de las actividades que aparece en el programa, así como, la bibliografía para el alumno.

### *Temario (pág. 4)*

El temario aparece desglosado en temas y subtemas incluyendo en estos el autodiagnóstico de cada estrategia, los objetivos del Taller y el encuadre de trabajo. La parte correspondiente al desarrollo del pensamiento estratégico sobresale como *Desarrollo estratégico*.

### *Primera actividad (pág. 7)*

Aparece el tema 1 en el que se pretende que el estudiante se presente al grupo y se considere parte activa de éste.

Se presentan las instrucciones. El facilitador escoge alguna dinámica de presentación: "patio de vecinos", "presentación cruzada en 1a o 3ª persona", el estudiante se da a conocer en su grupo.

### *Segunda actividad (pág. 8)*

Se presenta el tema del programa: Autoevaluación de estrategias de aprendizaje y el título de la actividad: "¿Qué estrategias utilizo para aprender?"

El objetivo consiste (como se presenta en el programa) en que el estudiante identifique las estrategias personales para aprender y que reconozca en ello un proceso propio de aprendizaje.

Las instrucciones consisten en reflexiona y contestar preguntas como las siguientes:

## Cuestionario de autoevaluación

1. A lo largo de tu historia escolar has adquirido muchos aprendizajes, ¿por qué algunos no los has olvidado, qué has hecho para conservarlos en la memoria?
2. ¿Cómo te das cuenta de que algo realmente lo aprendiste?
3. ¿Qué haces para que un aprendizaje sea significativo?
4. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas para aprender y estudiar?

### *Cuarta actividad (pág. 10)*

Se presenta el tema: Personalidad y formas de aprender y el título: "Autoevaluación". El objetivo consiste en que el estudiante relacione su forma de aprender con aspectos de su personalidad.

Los materiales son el Manual, hojas blancas y un espejo pequeño.

Se dan las instrucciones que cubren: ante una figura irregular se coloca un espejo y se intenta reproducirla en forma idéntica al modelo del espejo.

En la siguiente página aparecen figuras geométricas irregulares con los espacios suficientes para colocar un espejo.

### *Décima actividad (pág. 17)*

En esta actividad comienza el tema de desarrollo del pensamiento estratégico (metacognición). Se presenta el título: Pensamiento estratégico 1 y el objetivo: que el alumno desarrolle estrategias metacognitivas. Aparecen las instrucciones: "reflexiona las siguientes preguntas y contesta con cuidado, después compártelas con el grupo".

Se presenta un cuestionario similar al siguiente:

1. ¿A través de las actividades anteriores conseguí identificar qué estrategias he desarrollado a lo largo de mi trayectoria académica?
2. Estas estrategias que he desarrollado me han permitido avanzar en mi proceso académico como he querido, ¿por qué?
3. ¿Identifiqué los aspectos de mi personalidad determinan mi aprendizaje?
4. ¿Qué decisiones debo tomar respecto a mi forma de aprender y estudiar?

## Fichas de contenido de páginas del *Manual del facilitador*

### *Portada (pág. 1)*

Al igual que en el Manual del alumno se presenta el nombre de la institución y de las instancias responsables. Asimismo aparecen las autorías y las fechas de diseño y rediseño.

### *Pág. 18 y 19 del Manual del facilitador*

Contiene la actividad las recomendaciones sobre la actividad "¿Qué estrategias utilizo para aprender?" referente al Tema: Autoevaluación de estrategias de aprendizaje

Aparece el objetivo explícito, el cual es el mismo que el que aparece en el Manual del alumno: El estudiante identificará las estrategias personales para aprender y reconocerá en ello un proceso propio de aprendizaje.

También se presenta el objetivo implícito: El alumno se percatará de que las estrategias que ha desarrollado le han sido muy útiles y que por ello ha llegado al nivel en que se encuentra, pero que es necesario sistematizarlas y adquirir otras nuevas que le pueden aportar sus compañeros y maestros.

Asimismo se presenta paso a paso las actividades que debe seguir el facilitador y los aspectos que debe cuidar:

1. Los estudiantes dan respuesta en forma individual a su cuestionario.
2. Cuando todos han contestado el facilitador promueve la participación sistematizando en el pizarrón o en un acetato los aportes de los alumnos y agrega los que considere pertinentes.
3. Al finalizar la actividad se llega a conclusiones generales relacionadas con el objetivo de la actividad.

Se cierra con los aspectos que debe cuidar el facilitador con el fin de que el facilitador tenga en cuenta detalles referidos a la metodología y fundamentación teórica del Taller, específicos para la actividad. Requiere ser leído con anticipación y anotar al final del Taller sus observaciones al respecto.:

1. Los comentarios de los alumnos servirán para que el maestro lleve al grupo hacia la conciencia de que sus métodos de aprendizaje pueden ser sistematizados y mejorados, no sólo sustituidos.
2. Es indispensable fomentar las participaciones de todos los estudiantes y la disposición para escucharse entre ellos.
3. El maestro debe subrayar que cada estudiante desarrolla estrategias diferentes, según sus necesidades, su experiencia, su personalidad y sus particulares decisiones y resalta que dichas estrategias les han sido proporcionadas por maestros, compañeros o familiares.

4. El facilitador detecta aciertos y fallas en las formas de aprender de los estudiantes.
5. Genera estrategias metacognitivas, a través de preguntas como: qué estoy haciendo? cómo lo estoy haciendo? qué cambios debo hacer?

*Pág. 22 del Manual del facilitador*

En esta página se presenta el tema: Personalidad y formas de aprender. La actividad es de Autoevaluación. Su objetivo explícito consiste en que: el estudiante relacione su forma de aprender con aspectos de su personalidad.

El objetivo Implícito implica que ante una situación específica de aprendizaje el estudiante reflexione sobre cómo la personalidad de cada quien se relaciona con su aprendizaje.

Se presentan los pasos que puede seguir el facilitador durante la actividad:

1. El facilitador pida a un alumno que lea en voz alta las instrucciones.
2. Da tiempo suficiente para que los estudiantes intenten la copia de los dibujos del espejo.
3. Anota o memoriza expresiones en voz alta, tales como: quejidos, negativas a intentar el reto, molestias, etc.
4. Cuando terminan los estudiantes, promueve la reflexión a través de las siguientes preguntas: qué estrategias utilizaron ante un aprendizaje nuevo? cómo nos sentimos cuando algo nos cuesta mucho trabajo? qué sentimientos, actitudes, se manifestaron cuando realizamos la actividad?
5. Comienza la explicación sobre "Personalidad y aprendizaje" basada en Allport.

*Pág. 45 del Manual del facilitador*

Contiene los comentarios sobre el tema: Desarrollo del pensamiento estratégico (metacognición). Se presenta la actividad Pensamiento estratégico. Se presenta el objetivo explícito: Que el alumno desarrolle estrategias metacognitivas y el objetivo implícito: "El estudiante comenzará procesos metacognitivos, es decir, procesos autorregulatorios con los que se pretende que descubra cómo aprende, cómo se organiza para estudiar y cómo decide sobre su problemática escolar".

Más adelante se muestran los pasos que puede seguir el facilitador:

1. Pedir a los alumnos que resuelvan individualmente el cuestionario.
2. Propiciar que compartan sus respuestas con todo el grupo.
3. Conducir al grupo hacia una conclusión general relacionada con el objetivo.

También incluye los aspectos que debe cuidar el facilitador:

1. Promover la autorregulación con las preguntas mencionadas en el objetivo implícito.

2. Generar las sugerencias entre los mismos estudiantes y remitirse en la medida de lo posible a solamente coordinar las participaciones.

3. Propiciar la transferencia de las reflexiones a problemas específicos de las materias, se puede comenzar con algún ejemplo y pedir a los estudiantes que piensen cómo aplicarían lo que están diciendo a su situación académica personal.