



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“¿AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE O
SUPERVIVENCIA ESCOLAR? ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN
PARA LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA
ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO 103”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
JESSICA HERNÁNDEZ MURGUÍA.**

ASESOR: DR. DAVID FRAGOSO FRANCO

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, Junio 2017



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.

A mis padres y a mi hermana que me han dado su apoyo incondicional y que han creído en mis decisiones. Agradezco por tenerlos a mi lado y por enseñarme el valor de la perseverancia y el compromiso.

A César que me acompaña en todo momento y que siempre tiene palabras para motivarme, retroalimentarme y enseñarme que día con día se puede aprender.

A mi asesor por su paciencia y comprensión. Por los tiempos que dedicó a este trabajo, por lo sincero de sus opiniones y por los valiosos conocimientos que me dieron guía en este proyecto.

A mi Universidad que me ha ofrecido un sinfín de oportunidades. Que a diario me hace sentir orgullosa de pertenecer a ella y a la que espero poder retribuirle.

Y sobre todo a la mujer que con su ejemplo me enseñó la humildad, la fortaleza, la bondad y la alegría, mi Luz.

ÍNDICE

Introducción	3
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO	11
1.1 Población.	12
1.2 Subsistemas.	17
1.3 Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM)	19
1.4 Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).	22
1.5 El enfoque por competencias en Educación Media Superior.	26
1.5.1 Competencias del Sistema Nacional Bachillerato.	34
1.5.2 Competencias genéricas.	35
1.5.3 Críticas al enfoque por competencias.	38
CAPÍTULO II. COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	44
2.1 Aprendizaje.	45
2.2 Aprendizaje autónomo.	51
2.3 Procesos para el desarrollo del Aprendizaje autónomo.	60
2.3.1 Metacognición.	62
2.3.2 Autorregulación cognitiva.	66
2.3.3 Gestión del conocimiento.	70
2.4 Estudiante que aprende autónomamente.	78
2.5 Docente que promueve el Aprendizaje autónomo.	83
2.6 Estrategias para el Aprendizaje autónomo.	87
CAPÍTULO III EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO	91
3.1 Evaluación.	93
3.2 Tipología.	99
3.2.1 Por funciones (Sumativa y formativa).	99
3.2.2 Por momentos (Inicial/ De proceso/Final)	101
3.2.3 Por sus agentes (Heteroevaluación/ Autoevaluación/ Coevaluación)	102
3.3 Evaluación por competencias	104
3.4 Autoevaluación.	111
3.5 Estudiante que se autoevalúa.	115
3.6 Docente que promueve la Autoevaluación.	119
3.7 Técnicas para la Autoevaluación.	122
CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA EPOEM 103	131
4.1 Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103	132
4.2 Asignatura de "Métodos y pensamiento crítico II".	133
4.3 Diagnóstico.	135
4.4 Propósito de propuesta.	146
4.5 Diseño de instrumentos.	146
4.6 Estrategia de Autoevaluación para la competencia de Aprendizaje autónomo.	152
4.7 Consideraciones para el docente.	173
4.8 Consideraciones para el estudiante.	175
Conclusiones.	177
Fuentes consultadas	182
Anexos	190
Anexo 1. Procedimiento de Julio Pimienta para evaluar los aprendizajes.	190
Anexo 2. Metodología general de aprendizaje y evaluación. Secuencias didácticas.	191
Anexo 3. Modelo de valoración por rúbricas de la Dirección General de Educación Media Superior y Superior.	192
Anexo 4. Instrumento "Percepciones de estudio".	193
Anexo 5. Instrumento "Simulación: Selección de licenciatura y ocupación"	195

INTRODUCCIÓN

Un proverbio chino dice: “Dame un pez y cenaré esta noche, enséñame a pescar y cenaré siempre”; si ello se relaciona con el Sistema Educativo Mexicano ¿Qué tan alimentados estarán los niños y jóvenes del país? Serán las reformas educativas ¿Peces o redes de pesca? Para responder estas incógnitas habrá que revisar los objetivos de la escuela.

La escuela, desde el análisis sociológico, ha sido considerada un espacio para transmitir la cultura en sociedad, y desde una reflexión pedagógica, representa el espacio en que docentes y estudiantes establecen una relación de enseñanza-aprendizaje en la que ambos influyen en la formación del otro.

En la práctica, generalmente, se habla de la escuela como una dinámica social más que de la pedagógica, es decir, se conceptualiza una escuela que prima el cumplimiento de contenidos preestablecidos y que relega los procesos de aprendizaje; pero ¿De quién es la responsabilidad de que la escuela no sea vista como un espacio de aprendizaje y sí como uno de mera transmisión? ¿De las reformas educativas, de los docentes, de los estudiantes?

Tanto las autoridades educativas, como los docentes y los estudiantes son responsables de que la escuela y la educación que ella ofrece propicie experiencias y procesos educativos significativos para quienes la conforman; las autoridades desde la normatividad, los docentes desde su profesión y los estudiantes desde su formación; todos ellos desde un ángulo diferente pero con un compromiso y una responsabilidad común.

Hablando específicamente de la *Educación Media Superior* (EMS), desde el 2008, este nivel educativo se ha estado adecuando a políticas aprobadas que hoy lo rigen. De manera que se asume que por el lado oficial se están contemplando disposiciones de mejora. La mirada hacia la “calidad educativa” se ha postrado en

la labor docente, incluso se les ha nombrado “ejes de la reforma”. Sin embargo ¿Qué atención ha recibido la reflexión sobre la responsabilidad que tienen los estudiantes hacia su aprendizaje? ¿Qué se está haciendo?

En las disposiciones oficiales se ha estado prestando más atención a las labores de los profesionales de la educación (docentes, administrativos, orientadores, etc.) al considerar que sus acciones son parte de las obligaciones a cumplir por recibir un sueldo. No obstante, los estudiantes también forman parte de ese sistema, finalmente a ellos van dirigidas todas sus modificaciones e innovaciones. Por lo tanto también habrían de participar y asumir las responsabilidades que a ellos y sus familias conciernen mediante estrategias que inciten a la reflexión del sentido que le dan al estudio en la escuela.

Ello lo retoman los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a partir del enfoque por competencias, en especial desde las competencias genéricas; una de las cuales habla de la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje; la del *Aprendizaje autónomo (Aa)*.

Esta competencia se lee: “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida” y sus atributos hablan sobre definir metas y darles seguimiento, identificar actividades de interés, controlar reacciones y articular saberes. Todas estas especificaciones parecen elocuentes, necesarias, positivas, pero ¿Cómo incidir en el interés y la iniciativa de los jóvenes hacia el estudio, lograr que definan metas y se autorregulen? Al ser esta competencia parte del perfil de egreso, se asume que las asignaturas de *EMS* tendrían que considerarla pero ¿Será que todas contribuyen para su desarrollo? Si es así ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo logran que los jóvenes tengan tanta claridad hacia sus intereses para con el aprendizaje?

Sin duda el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* es una tarea ardua, y si a ello se añaden los días de asueto, la dinámica misma de las aulas, los contenidos y tiempos a cumplir, evaluaciones, etc., se hace más compleja su implementación.

Asimismo, asumir libertades, generalmente, provoca miedos debido a las responsabilidades y nuevos retos que representan. Freire (1977) declaraba “la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo”. Posiblemente por ello ni los docentes, ni los estudiantes, ni las mismas reformas asuman acciones concretas, por lo “doloroso” de los deberes y compromisos que reencarnan con este parto.

Cabe señalar que el promover el *Aprendizaje autónomo* dentro de la escuela, en ningún momento incita a la idea de aprender sin la necesidad de compartir con otros. Cumplir con las obligaciones de una institución escolar implica pertenecer a ella, de lo contrario estarían negándose oportunidades y su derecho a un lugar dentro de la educación que ofrece el Estado. Además de la importancia del apoyo de los docentes en un proceso de formación. Y el Aa tampoco implica el olvido de los demás, ya que como Yurén & Castañeda (2004) lo explican, la autoformación es “un hecho social pluridimensional integrado en una dinámica social y cultural observable”, es decir, ésta forma parte de una práctica que se ejercita al comunicarse y reconocerse dentro de una cultura o grupo al que se atribuye la importancia de explorar y conocer lo que lo rodea y sustenta.

A lo que sí incita el *Aprendizaje autónomo* es al hábito entre los jóvenes por preocuparse y ocuparse de su aprendizaje y educación, desde la continua interrogación del ¿Dónde están y hacia a dónde van? El Aa adquiere relevancia en los jóvenes debido al proceso reflexivo y de introspección que requiere, al indagar en su historia, ritmos de aprendizaje y de estudio, intereses, planes a futuro, entre otras cosas. Además, en el bachillerato es pertinente promoverlo porque en esta etapa los jóvenes se preguntan ¿Para qué la escuela? para continuar con sus estudios en una institución de educación superior y desarrollar una profesión, o para cumplir con un compromiso académico e incorporarse a algún trabajo. En general, ejercitar el *Aprendizaje autónomo* desde la adolescencia es relevante porque promueve en los jóvenes el aprendizaje como un proceso consciente y una actitud segura de sí y de sus acciones, dentro y fuera del ámbito escolar.

En razón de indagar el desarrollo de este proceso en un bachillerato oficial, se llevó a cabo una investigación en la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103 (EPOEM 103) en el contexto de la asignatura “Métodos y pensamiento crítico II”, que pertenece al campo formativo “Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento”, que se imparte en el segundo semestre de los bachilleratos generales y que se ha seleccionado porque desarrolla temas afines a esta investigación. El objetivo principal de ésta es el siguiente:

“Analizar los procesos de la competencia de Aprendizaje autónomo propuesta por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, para reconocer su desarrollo en estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103 del primer año.”

Asimismo, se buscan objetivos específicos como:

- Desarrollar una propuesta de *Autoevaluación* dirigida a los estudiantes, que dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, complemente la evaluación planeada por los docentes en la asignatura “Métodos y pensamiento crítico II”.
- Desarrollar una propuesta que fomente en los estudiantes la construcción de una actitud autocrítica ante sus procesos de aprendizaje y estudio.
- Fomentar, a través de la propuesta, que los estudiantes encuentren relación entre sus procesos de aprendizaje y su proyecto de vida.

A partir de estos planteamientos se formula la siguiente hipótesis:

Los estudiantes de primer año de la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103, reflexionan poco sobre sus procesos de aprendizaje, por lo tanto su posicionamiento como estudiantes se relaciona someramente con los atributos que propone la competencia de Aprendizaje autónomo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Para probar la hipótesis aquí planteada y llevar a cabo los objetivos mencionados, se realizó un estudio de campo que sustenta esta investigación, el cual se cimentó en un método cualitativo (apoyado de factores cuantitativos) y una metodología de intervención educativa, desarrollada en tres fases:

Fase diagnóstica

Para problematizar el desarrollo del *Aa*, esta fase requirió del contacto directo con los agentes que conforman el espacio áulico. Para la recolección de información, se diseñaron y aplicaron cuatro instrumentos; dos cuestionarios y dos entrevistas. Los cuestionarios estuvieron dirigidos al 25% de la población total del turno vespertino, correspondiente a una muestra representativa de 100 estudiantes que cursaban el segundo semestre; siendo 50 mujeres y 50 hombres entre los 15 y 16 años. Uno de los cuestionarios se conformó por preguntas cerradas que dieron indicios sobre la forma en que los jóvenes se conciben como estudiantes. Y el otro cuestionario, a través de preguntas abiertas, consistió en un ejercicio que dio cuenta de los procesos de los que se valen para resolver un problema en el que se ejercite la competencia de *Aprendizaje autónomo*.

Asimismo, se consideró a cinco profesores que impartían la materia (tres del turno vespertino y dos del matutino) y a la Lic. Marina Adriana Herrera Vázquez, autora del libro “Métodos y pensamiento crítico II”, retomado en la EPOEM 103 como guía en la materia con el mismo nombre.

La entrevista dirigida a los docentes, con un diseño semiestructurado, buscó compartieran con esta investigación sus experiencias en torno a la identificación de necesidades e intereses mostrados por los estudiantes respecto a sus aprendizajes y estudio. Asimismo, se les preguntó sobre la estrategia de evaluación que llevan a cabo. Y otra entrevista se realizó a la Lic. Marina Adriana para escuchar su punto de vista como creadora de una estrategia para tal asignatura.

Por último, el análisis de la información recabada por los instrumentos, se hizo desde la identificación de tres categorías correspondientes a las operaciones del *Aa* (*Autoconocimiento, Toma de decisiones y Solución de problemas*).

Fase de elaboración de propuesta de Autoevaluación para el Aprendizaje autónomo

Con base en la información analizada en la fase diagnóstica y las necesidades identificadas, se llevó a cabo el diseño de una estrategia que promueve en los estudiantes la *Autoevaluación del Aprendizaje autónomo*. Ésta consiste en tres instrumentos que los acompañan a desarrollar primero un trabajo individual y luego un trabajo colaborativo con sus compañeros, teniendo como eje transversal la *Autoevaluación* de sus procesos y desempeños. En el último capítulo se ahonda esta propuesta.

Fase de presentación de la propuesta ante la institución

La presentación de la propuesta de *Autoevaluación para el Aprendizaje autónomo* en la materia de “Métodos y pensamiento crítico II”, se llevó a cabo en una reunión ante el Lic. Jaime Rivas, la Lic. Rocío Rodríguez y el Lic. Armando Lugo, quienes brindaron la oportunidad de realizar esta intervención. Este encuentro se realizó con la finalidad de comprobar su viabilidad y obtener retroalimentación de sus principales agentes.

Las reflexiones mencionadas hasta ahora se profundizan en cada uno de los cuatro capítulos que componen este trabajo de investigación. *El Capítulo I. Educación Media Superior en México*, la cual tiene como objetivo que el lector conozca el estado actual de la *Educación Media Superior*, especialmente su marco político para reconocer los orígenes de la competencia genérica de *Aprendizaje autónomo*. Se comienza por la mención de datos sobre la población de *EMS*, así como de los subsistemas que ofrecen este nivel educativo, para

luego detallar algunas características de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México que, como se dijo, en una de ellas se desarrolló la propuesta planteada. Posteriormente se habla sobre el origen y los ejes de acción de la RIEMS. Por último se habla del enfoque por competencias, las competencias del Sistema Nacional Bachillerato y las críticas a este enfoque.

El objetivo del *Capítulo II. Competencia de Aprendizaje autónomo* es que el lector conozca el proceso de desarrollo de ésta para comprender sus fundamentos psicológicos. Se comienza por la concepción de aprendizaje, para luego pasar a la definición del *Aprendizaje autónomo* como la categoría de una competencia genérica propuesta por la RIEMS. Luego se habla de los procesos de apoyo (Metacognición, Autorregulación cognitiva y Gestión del conocimiento) que promueven su desarrollo. Acto seguido se trabajan las características necesarias para que tanto el estudiante como el docente practiquen el *Aprendizaje autónomo*. Y para finalizar se mencionan algunas de las estrategias que lo ejercitan.

El objetivo del *Capítulo III. Evaluación de la competencia de Aprendizaje autónomo* es que el lector conozca ciertos principios acerca del tema de la evaluación para comprender los fundamentos sobre éste que retomará la propuesta de *Autoevaluación*. Se comienza por hablar del concepto de evaluación para de ello derivar en la reflexión sobre la evaluación por el enfoque competencias. Posteriormente se define la tipología de la evaluación distinguiendo sus clasificaciones por funciones, momentos y agentes. Después de ubicar los rasgos generales de la evaluación se detalla el tema de la *Autoevaluación*, las características necesarias para que estudiantes y docentes la practiquen y las técnicas de las que pueden valerse.

El objetivo del *Capítulo IV. Estrategia de Autoevaluación de la competencia de Aprendizaje autónomo para estudiantes de primer año en la EPOEM 103* es que el lector conozca la propuesta que se desarrolla a partir de esta investigación y la

reconozca como una posible contribución a la situación problematizada. Se comienza por conocer la institución para la que se desarrolla la intervención que corresponde a la EPOEM 103, acto seguido se describe la asignatura a la que específicamente se adscribirá. Luego se hace mención del propósito de la propuesta, así como del diseño de sus instrumentos. Y se finaliza con algunas consideraciones a estudiantes y docentes para el mejor desarrollo de tal propuesta.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La educación de la juventud, que es el fundamento principal de un estado y el que da mejor a conocer el carácter de una nación, fue tal entre los mexicanos que ella por sí bastó a confundir el orgulloso desprecio de ciertos críticos que imaginan reducido a los límites de Europa el imperio de la razón.

Francisco Javier Clavijero

A lo largo de la historia de la educación en México han existido diversos cambios que acompañan las condiciones sociales, culturales, económicas, regionales del momento. La educación dirigida a los jóvenes no es la excepción, más aún porque en esta etapa se busca incorporarlos e involucrarlos directamente con las actividades sociales y económicas.

En el México antiguo los mancebos (hombres jóvenes) recibían educación y disciplina en las casas del Calmécac y del Telpochcalli; a las primeras asistían los hijos de los nobles para instruirlos como sacerdotes, gobernantes, ministros, guerreros de élite o maestros y a las segundas acudían los jóvenes del pueblo a adiestrarse en la guerra y a ponerse al servicio de su comunidad.

Con la Conquista, en 1537 se creó el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco, el cual cumplía la tarea de evangelizar a los jóvenes indígenas con la intención específica de formarlos como sacerdotes. Luego, en 1551 con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México, el proyecto más importante para la educación superior de la Nueva España, resaltó la necesidad de una preparación entre ésta y la elemental. Bajo esta misma intención, en 1867 se fundó la Escuela Nacional Preparatoria encargada de difundir la cultura general previamente al ingreso a la Escuela de Altos Estudios

Ya para la mitad del siglo XX la demanda de educación media crecía, con lo cual surgieron propuestas como el bachillerato tecnológico y el general, y con ello instituciones como los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en 1969, el

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, el Colegio de Bachilleres (Colbach) en 1973 o el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1979.

Desde entonces hasta ahora, en el siglo XXI, la *Educación Media Superior* ha basado su labor en enfrentar los desafíos del proyecto educativo de su época. Hoy, aún con ensayo y error, en menos de la última década, se han implementado acciones dirigidas a este nivel educativo que pretenden fortalecerlo.

La *Educación Media Superior*, considerada generalmente a cursarse en tres años, forma parte de uno de los cuatro niveles educativos obligatorios; siendo uno de los últimos en adquirir este carácter cuando en el 2012 el Diario Oficial de la Federación ratificó la modificación a los artículos 3⁰¹ y 31⁰² de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, haciendo responsable a las 32 entidades federativas de brindar las oportunidades para esta disposición. Ante esta reciente incorporación a la educación obligatoria, son muchos los retos que con esta decisión vienen, desde los económicos, los administrativos y sobre todo los educativos.

1.1 Población

La juventud comienza a reconocerse como etapa de desarrollo con la necesidad de diferenciar socialmente a este grupo. Según Bazán (2005) la exclusión de los jóvenes en “Los derechos del hombre y del ciudadano” publicado en 1789, propició una larga reflexión en torno a la necesidad de su reconocimiento como potenciales transformadores de la sociedad, debido a que se consolidaron como

¹ En el Diario Oficial de la Federación (2012), en el artículo 3°, primer párrafo, se marca la responsabilidad oficial ante esta modificación y se lee: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.

² En el Diario Oficial de la Federación (2012) para la modificación del artículo 31°, fracción I en la que se hace explícita la responsabilidad de los padres de familia, se lee: “Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley”.

parte importante de actividades económicas (talleres, manufactura, minería) y bélicas. Souto (2007) coincide al delimitar cuatro acontecimientos que marcaron el origen de este concepto: La regulación del acceso y las condiciones de trabajo, la ampliación de los períodos de educación obligatoria, la conformación de los ejércitos nacionales y el derecho al voto. Ahora, a inicios del siglo XXI los cambios en la dinámica social continúan enriqueciendo los estudios sobre esta etapa, incluso ya no se habla de “juventud” sino de “juventudes”, atendiendo a la diversidad de situaciones que configuran la adolescencia.

Etimológicamente el término adolescencia proviene del verbo latino *adolescere* que significa “crecer” ¿Pero qué implica este crecimiento? Este proceso es propio a cada sujeto, y aunque la mercadotecnia y el “vox populi”³ se han obstinado en promover un estereotipo de adolescentes rebeldes, despreocupados, impulsivos y de espíritu libre, el desarrollo en esta etapa, como en cualquier otra, depende de las condiciones emocionales, aspiracionales, familiares, de salud, sociales, y culturales⁴ de cada uno. No obstante, quienes han estudiado este tema encuentran que existen procesos comunes.

Autor	Definición de adolescencia
Brooks (1959)	Se denomina adolescencia...al período de la vida humana que se extiende aproximadamente entre los doce y trece años a los veinte. El período se cierra, en realidad, al entrar el individuo en la edad adulta. En el transcurso de esta época alcanzan madurez las funciones reproductoras, pero no debe suponerse que este hecho baste para caracterizar a la adolescencia otros diversos cambios físicos, mentales y morales se producen simultáneamente, y sus correlaciones y coordinaciones son importantes para una comprensión adecuada de este período.

³ Expresión de la lengua latina que significa “voz del pueblo”, es decir, que hace referencia a lo que la mayor parte de determinada población sabe.

⁴ En algunas partes del mundo los sujetos no tienen una etapa transitoria entre la niñez y la adultez, y pasan de ser niños a tomar responsabilidades de adultos. Ejemplo de ello es que en el pueblo Tzotzil en Chiapas no existe una palabra para nombrar a una joven, (sólo existe el término “mujer” y “niña”), pues en el momento en que una menor entra en la pubertad y tiene la menstruación, se considera casadera.

Autor	Definición de adolescencia
Fernandes (1991)	<p>Proceso a través del que el ser humano deja atrás la etapa de su infancia, asume su propio proceso de independización y traza o proyecta los caminos de su futuro, a través del descubrimiento de nuevos intereses, diferentes identificaciones, desarrollo de nuevas actitudes y capacidades, nuevos gustos y nuevas metas.</p> <p>En esta fase del desarrollo de la existencia humana, el adolescente no sólo se encuentra sujeto a las leyes del crecimiento y la evolución corporal, sino también a una renovación en la estructura dinámica de sus sentimientos y percepciones, y a un nuevo despertar del amor, de los impulsos y de las pasiones.</p>
Carretero, Palacios & Marchesi (2000)	La adolescencia es el momento evolutivo de la búsqueda y de la consecución de la identidad del individuo.

Tabla 1. Adolescencia

Estos tres autores hablan de evolución, del crecimiento al que hace alusión su etimología. El factor en el que coinciden, y el más evidente, es el cambio físico, que trae consigo una serie de consecuencias fisiológicas como el aumento de talla, de masa muscular, el desarrollo de los genitales internos y externos, el cambio de voz, el aumento de vello, etc.

Otro cambio que mencionan es el social, puesto que los adolescentes buscan el reconocimiento de terceros, especialmente de los grupos que conforman (amistosos, deportivos, religiosos, movimientos sociales, culturales, etc.). En este sentido, la socialización conlleva a un proceso de conocimiento de sí, ya que por un lado, como lo menciona Fernandes, encuentran intereses en común para contar con la aceptación de quienes los rodean, y por otro, como lo sugieren Carretero, Palacios & Marchesi, buscan destacar aquellas características que enriquecen su identidad⁵

Así también, ocurren cambios en lo cognitivo, sobre los que se profundizará más adelante, por ahora puede decirse que el aprendizaje en las aulas se torna

⁵ Según Erikson, en Carretero, Palacios & Marchesi (2000), identidad es “diferenciación personal inconfundible; es definición o, mejor, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; y es, en fin autenticidad, correspondencia de lo efectivamente desarrollado con lo embrionalmente presagiado en el plan epigenético constitutivo del individuo”. Es decir, son las características particulares con las que los sujetos hacen frente a diversas situaciones, y que se configuraron a partir de elecciones personales y lo que biológicamente se está determinado a ser.

diferente a niveles anteriores. A diferencia de la primaria, el bachillerato, nivel que generalmente se cursa en esta etapa, exige que los jóvenes forjen procesos más complejos como la crítica, el razonamiento lógico o la Toma de decisiones. Dichos procesos demandan el desarrollo, no sólo contenidos, sino primordialmente de experiencias, hábitos de estudio y aspiraciones, los cuales se ven relacionados con otros como el autoconocimiento, la construcción de su identidad y la definición de intereses.

Otro de los ámbitos en los que el adolescente presenta cambios, algunos de los más relevantes en esta etapa, son los emocionales, que derivan en procesos morales y trastocan los sociales, por lo tanto también tienen una repercusión relevante en la educación formal, ya que ocurren cambios de prioridades y responsabilidades. Ejemplo de esta relación son los datos del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior que publica la Subsecretaría de EMS (2012), que distingue hay un 15.4% de deserción; cuyas tres principales causas fueron problemas económicos en el hogar (36.4%), disgusto por estudiar (7.8%) y considerar más importante trabajar que estudiar (7.2%).

En datos más generales, el estado de la *Educación Media Superior* en el país según el Tercer informe de gobierno 2014-2015 del presidente de la República mexicana, Enrique Peña Nieto, arroja las siguientes cifras:

La matrícula escolarizada de educación media superior ascendió a 4.8 millones de estudiantes en el ciclo escolar 2014-2015, lo cual representó un incremento de 2.8% con relación al ciclo inmediato anterior... alcanzó una cobertura escolarizada de 71.5% -de una meta sexenal de 80%- y una cobertura total (escolarizada y no escolarizada) de 72.8% en el grupo de edad de 15 a 17 años...Si se considera a los usuarios activos del sistema de Prepa Abierta, la cobertura ascendió a 74.5%, con una matrícula escolarizada y no escolarizada de 5 millones de estudiantes. (Presidencia de la República, 2015).

Las cifras según este informe son muy positivas, pues apuntan a que con la atención a 4.8 millones de estudiantes están cubriendo el 72.8% de la población entre 15 y 17 años. No obstante al buscar cifras sobre la población total de jóvenes en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), ya que este documento no las da, se encuentra que para el 2014 había 29.9 millones de jóvenes de 15 a 29 años, de los cuales 36.8%, aproximadamente 11 millones, tenían entre 15 y 19 años. Por lo tanto aun considerando la población de preparatoria regular y la abierta (5 millones de estudiantes), menos de la mitad de los jóvenes en edad de cursar *EMS* en el ciclo escolar 2014-2015, lo consiguieron, lo cual ya no parece un panorama tan alentador.

La población de *EMS* ha de seguir creciendo, en tanto el decreto de la obligatoriedad de este nivel educativo en 2012 ha aumentado la demanda de matrícula, por ende también la necesidad de acrecentar la oferta. Por ello desde entonces se han buscado espacios para aquellos que desean cursar este nivel educativo y aun no han podido incorporarse, o desean reincorporarse. Algunas de las medidas que se han tomado son el bachillerato abierto⁶, el bachillerato en línea⁷ o el acreditable con un sólo examen; todas ellas buscan adaptarse a las características actuales de la población que desea cursar este nivel.

Es así que la población de adolescentes, al igual que la *EMS* en esta década del siglo XXI, se encuentra en crecimiento no sólo espacial sino también de madurez, debido a que surgen nuevas responsabilidades y retos a los que es importante prestar atención quienes estamos interesados en su educación.

⁶ Modalidad semiescolarizada (que no requiere de asistir diariamente a un centro escolar) que está planeada para cursarse al ritmo de cada estudiante, ya que los programas educativos que cada institución propone los desarrolla a partir de una organización propia y con la asesoría de expertos para poder presentar los exámenes que acrediten su bachillerato.

⁷ Modalidad virtual de bachillerato que ofrece flexibilidad en tiempos y espacios, ya que está planeada para cursarse a través de un programa educativo en línea que expone a los estudiantes los conocimientos básicos esperados para el nivel medio superior.

1.2 Subsistemas

La *Educación Media Superior*, como los otros niveles educativos, se imparte en instituciones públicas y privadas. Las instituciones públicas corresponden al servicio que el Estado proporciona atendiendo al derecho a la educación gratuita que se establece en el artículo 3° de la Constitución, por lo tanto, legalmente, todos los ciudadanos tienen acceso a ellas. Las instituciones privadas son aquellas que el estudiante elige, si está dentro de sus posibilidades, pagar por los servicios educativos que ofrecen.

Las instituciones de *EMS*, tanto públicas como privadas, deben regirse por lo que dicta la Subsecretaría de Educación Media Superior y apegarse a lo que exige el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Nivel Medio Superior (RVOE) para que la preparación de los jóvenes, sin importar la institución a la que acudan, tenga la misma autenticidad.

La *EMS*, en las dos ofertas que se han mencionado, se organiza en tres modalidades o subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico. Éstos se diferencian por el propósito de su currículum, lo cual impacta directamente en el perfil que definen para sus egresados. A continuación se explica cada uno de ellos.

Bachillerato general

Su propósito consiste en ofrecer una propuesta educativa que permita a los estudiantes desarrollar los conocimientos necesarios para que ingresen a alguna institución de educación superior o alguna institución técnica superior, es decir, es de carácter propedéutico.

Las instituciones que actualmente ofrecen este tipo de bachillerato son:

- Colegio de Bachilleres (Colbach)
- Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)
- Bachillerato de arte y humanidades.

- Bachillerato militar.
- Escuela Preparatoria Oficial (EPO).
- Anexas a Escuelas Normales.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
- Centros de servicio de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)
- Escuelas privadas.

Bachillerato tecnológico

Por su doble función también es conocido como bachillerato bivalente, puesto que tiene el propósito de ofrecer una propuesta educativa a partir de la cual los estudiantes puedan incorporarse a estudios de nivel superior, pero también brinda preparación para el trabajo.

Las instituciones que imparten bachillerato tecnológico son:

- Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
- Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS)
- Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS)
- Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)
- Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT)
- Escuelas privadas.

Bachillerato profesional técnico.

Su propósito es ofrecer una propuesta educativa encaminada a la formación profesional dentro de una de las 47 carreras que ofrecen a nivel nacional los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP), centros donde se imparte este subsistema. Al finalizar el plan de estudios y cumplir con una opción de titulación, el estudiante obtiene el título y cédula de la especialidad cursada.

Sus 7 campos de formación ocupacional que son:

- Producción y transformación.
- Mantenimiento e instalación.
- Tecnología y transporte.
- Salud.
- Electricidad y electrónica.
- Contaduría y Administración.
- Turismo.

1.3 Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM)

El estudio del Bachillerato general adquiere relevancia en esta investigación debido a que se centra en los conocimientos elementales de un estudiante de *EMS*. De las instituciones que ofrecen una propuesta educativa correspondiente a este subsistema, algunas son las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) que dependen de la Secretaría de Educación (SE) del gobierno del Estado de México, en sus 52 planteles a lo largo de esta entidad ofrecen la modalidad de bachillerato general escolarizado.

El perfil de ingreso que respetan es el de los bachilleratos generales, que se lee de la siguiente manera.

Es deseable contar con individuos capaces de:

1. Utilizar un lenguaje oral y escrito adecuado.
2. Emplear con eficiencia la argumentación y el razonamiento lógico.
3. Seleccionar, analizar y evaluar la información proveniente de diferentes fuentes aprovechando las vías informáticas de la comunicación.
4. Emplear sus conocimientos para interpretar y explicar procesos que le permitan tomar decisiones.
5. Conocer los derechos humanos y valores de una vida democrática al asumir una convivencia de respeto a la persona y la interculturalidad.
6. Conocer y valorar sus características y potencialidades individuales aplicadas como parte de la sociedad en la que se desenvuelve.

7. Apreciar y participar en manifestaciones artísticas reconociéndose como un ser capaz de potenciar sus habilidades creativas, artísticas, físicas y motrices que favorezcan un estilo de vida activo y saludable. (Dirección General del Bachillerato, 2011).

Dichas características generales se asimilan mucho a las del perfil de egreso que también determina la Subdirección de Bachillerato General y que se compone de las competencias genéricas que más adelante se detallarán.

El modelo educativo que siguen estas preparatorias es el que la Secretaría de Educación del Estado de México, junto con su Dirección General de Educación Media Superior, determinan: Modelo Educativo de Transformación Académica (META). La finalidad de este modelo es proveer de herramientas al docente y al estudiante para construir el propio conocimiento y mejorar la calidad de la enseñanza.

Los aspectos que dan estructura al META son:

- Enfoque por competencias.
- Formación y Actualización Docente (PROFORDEMS⁸ y EDEMS⁹).
- Modelos de enseñanza.
- Evaluación Valoración.
- Orientación para la vida.
- Tutorías.
- Mediación Escolar. (Dirección General de Educación Media Superior, 2009).

⁸ El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) ofrece capacitación a los profesores de instituciones de este nivel sobre la formación de las competencias que deben desarrollar de acuerdo a la reforma que se hizo a ese nivel educativo.

⁹ La Especialidad para Docentes en Educación Media Superior (EDEMS) es una oferta de posgrado para quienes tuvieron una formación Normalista cuyo objetivo es potenciar las competencias que coadyuvan a mejorar la intervención en el marco de la reforma educativa.

Aunque parezca que estos siete ejes están dirigidos a la labor docente, también lo están a la administrativa porque si bien las competencias, los modelos de enseñanza, las evaluaciones, las orientaciones y tutorías son tareas que ejecutan los profesores, se requiere gestionar espacios, momentos y recursos para que ello se dé.

La propuesta curricular del META se establece a cursar en seis semestres (tres años), con una carga horaria de 37 horas/semana/mes. El pensum académico¹⁰ es de 58 asignaturas organizadas en cinco campos disciplinares considerados elementales para la formación propedéutica de los estudiantes, a continuación se muestra esta clasificación:

Campo disciplinar	Asignaturas	Materias
Comunicación y lenguaje	Lectura y redacción	Comprensión lectora y redactora I y II.
	Comunicación	Comunicación y sociedad.
	Etimologías	Etimologías grecolatinas.
	Literatura	Literatura y contemporaneidad I y II. Apreciación artística.
	Inglés	Inglés I, II, III, IV, V, VI.
Matemáticas y razonamiento complejo	Pensamiento numérico y algebraico	Pensamiento numérico y algebraico. Pensamiento algebraico.
	Pensamiento lógico matemático	Razonamiento complejo.
	Pensamiento de relaciones y espacio	Trigonometría. Geometría analítica.
	Pensamiento matemático avanzado	Cálculo diferencial. Cálculo integral.
	Pensamiento lógico e incertidumbre	Probabilidad y estadística dinámica.
	Informática y computación	Informática y computación I, II, III, IV
Ciencias sociales y humanidades	Ciencias sociales	Antropología social. Sociología. Historia universal.
	Humanidades	Filosofía. Lógica. Ética.
	Desarrollo nacional	Historia de México. Nociones de derecho positivo mexicano. Economía. Estructura socioeconómica y política de Méx.
	Proyectos institucionales	Proyectos institucionales I, II, III
Ciencias naturales y experimentales	Biología	Biología general. Biología humana. Salud integral del adolescente I, II, III.
	Química	Química I, II
	Física	Física I, II, III
	Geografía y medio ambiente	Geografía y medio ambiente.
	Ciencia contemporánea	Ciencia contemporánea. Innovación y desarrollo tecnológico.

¹⁰ Total de asignaturas a impartir en un curso, taller, diplomado, seminario, etc.

Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento	Habilidades del pensamiento	Habilidades básicas del pensamiento.
	Procesos metacognitivos	Métodos y pensamiento crítico I y II. Gestión del conocimiento. Toma de decisiones. Creatividad.
	Psicología	Psicología.

Tabla 2. Asignaturas de las EPOEM

1.4 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

El año 2000, un nuevo siglo, un nuevo milenio, el inicio de una serie de cambios que modificaron la dinámica del país y del mundo. En el ámbito educativo toma fuerza la búsqueda de la tan nombrada “calidad”, que hoy permea en los discursos académicos y políticos, y que ha llevado a tomar medidas para “fortalecer” el sistema educativo nacional; mayormente en lo que concierne a la educación formal.

Una de las principales preocupaciones que surgieron en este rubro fue la relación *educación- productividad*, es decir, la educación debía dar resultados claros: Índices de aprobación, egresados, profesionistas laborando, certificaciones e incluso un ranking a nivel nacional y/o internacional de instituciones. Es así que se planearon estrategias muy claras para que cada nivel educativo enfrentara este reto que el contexto demandaba.

Para la *Educación Media Superior*, una de las primeras acciones que se llevaron a cabo fue la Reforma Integral de la Educación Media Superior, propuesta en el 2008 por la SEP junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), durante la gestión de Josefina Vázquez Mota como secretaria de educación.

La RIEMS surge con base en el informe del “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” que planteó la necesidad de que el sistema educativo nacional se comprometiera con la educación de sus ciudadanos como buenos seres humanos

y seres conscientes del lugar que históricamente les corresponde en la sociedad de la que forman parte.

Garantiza su implementación con el Sistema Nacional Bachillerato (SNB), entidad que se hizo oficial con la publicación del Acuerdo 442 también en 2008. El SNB busca terminar con la heterogeneidad de los planes y programas de estudio de las instituciones públicas¹¹, que hasta el 2010, según informes de la SEP (2011), llegaban a ser 300, los cuales fueron reorientados con las competencias comunes que propone la Reforma, pero conservaron sus objetivos de acuerdo al subsistema al que pertenecen.

Según el Acuerdo 442, los principios básicos que cimentan la propuesta de la RIEMS son:

1. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
2. Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio.
3. Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. (SEP, 2008)

Estos tres principios delatan la intención de esta Reforma: Que los planes y programas de los bachilleratos tengan reconocimiento internacional para entrar en la dinámica global que ha alcanzado a la educación, por medio de la cual pretenden se fortalezca la competitividad del país y las relaciones económicas con otros países.

Así pues, se ha identificado que para que la RIEMS pueda desarrollarse requiere de modificaciones y adaptaciones en diferentes áreas que comprenden acciones en torno a cuatro ejes que son:

¹¹ Excepto las escuelas que pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (Colegios de Ciencias y Humanidades y Escuelas Nacionales Preparatorias) y al Instituto Politécnico Nacional (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos y Centro de Estudios Tecnológicos).

1. Marco Curricular Común con base en competencias.
2. Definición y regulación de las modalidades de oferta.
3. Mecanismos de gestión.
4. Certificación complementaria del SNB.

El primero de ellos corresponde a la construcción de un “Marco Curricular Común con base en competencias” (MCC). En el Acuerdo 444 (SEP, 2008), se detalla que este eje “está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales.”

El MCC fue acordado en tres etapas llevadas a cabo entre el 2007 y 2008 con autoridades educativas estatales y especialistas del ámbito federal y local. Es uno de los ejes más importantes en tanto articula los programas de los diferentes subsistemas a través de la determinación de competencias básicas que se espera desarrollen los jóvenes; mismas de las que se hablará más adelante.

El segundo eje refiere a la “Definición y regulación de las modalidades de oferta”, debido a que, como se mencionaba, ampliar la cobertura del bachillerato supone apoyarse de diferentes propuestas a la presencial. La RIEMS toma en cuenta estas ofertas y pretende regularlas a partir de nueve elementos explícitos en el Acuerdo 445, como son: Trayectoria escolar, espacio (infraestructura), tiempo (calendarios), mediación docente, etc.

Para que las instituciones de *EMS* puedan apegarse al MCC y cumplir con lo que su modalidad les exige, se requiere de modificaciones en lo administrativo que les permitan practicar lo que el SNB delimita. Es así que el tercer eje de la RIEMS es poner en marcha diversos “Mecanismos de gestión” que son:

- Formación y actualización de la planta docente.
- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.
- Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento.
- Profesionalización de la gestión escolar.
- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Evaluación para la mejora continua.(SEP, 2008)

Este eje confirma que los cambios que propone esta Reforma requieren no sólo de implementarse para que resulten de la manera esperada, sino de modificar y, más aún, innovar la infraestructura, el equipamiento, los procesos administrativos entre instituciones, el trabajo de los docentes y la evaluación.

Por último, el cuarto eje, la “Certificación complementaria del SNB”, busca dar identidad propia a la *EMS* al cohesionar los diferentes subsistemas. Brindar este título representa el cumplimiento de los otros tres ejes de la Reforma porque requiere que se siga el MCC, ciertos estándares de calidad y se concreten procesos administrativos.

Hoy, a nueve años de la aprobación de esta Reforma, una de las barreras que dificultan su trabajo y por la que no ha tenido la aceptación y el reconocimiento esperado por parte de las instituciones, es el enfoque por competencias sobre el que basa sus acciones. Ello a consecuencia de que requiere diversos cambios que distan de las dinámicas usuales del sistema educativo y que en la mayoría de los casos, pretenden implementarse de manera precipitada, generando un descontento, principalmente entre los docentes, a quienes se ha nombrado como principales actores de la Reforma, pero también en los que recae mayor responsabilidad. A continuación se hablará más sobre este enfoque y su presencia en la RIEMS.

1.5 El enfoque por competencias en Educación Media Superior

El término “competencia” tiene origen en la antigua Grecia con referencia a las competencias olímpicas. Los romanos lo tradujeron al latín, haciendo mención a la palabra “*competentia*”, que significa incumbir a, corresponder a, pertenecer a, y al verbo “*competere*”, que como sustantivo significa competencia- contienda- y como adjetivo competente- persona apta.

En el ámbito educativo tuvo sus orígenes en el siglo XX entre los años 70’s y 80’s, cuando la Unión Europea, con la intención de dar impulso y posicionar mundialmente el sistema económico de su continente, retomó el término “competente” para adaptarlo al ámbito laboral a través de una estrategia de gestión de talento humano. Las competencias en ese entonces hacían referencia al perfil de empleados con el que se determinaba si cumplían o no con lo necesario para desempeñar su función.

Ese objetivo permeó también el ámbito educativo, en donde se manifestó al buscar un mínimo común en la preparación y certificación académica de los universitarios para promover su movilidad a otras naciones. Así la Unión europea se aseguraba de tener los conocimientos y herramientas para adaptarse a diferentes contextos, conservando los rasgos de su cultura.

A causa de ello, en 1996 se publicó el informe “La educación encierra un tesoro” para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual habla sobre las reflexiones y propuestas de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por el político francés Jacques Delors. Este documento es considerado uno de los antecedentes básicos del enfoque por competencias, ya que de él se rescatan la educación como un proceso a lo largo de la vida y los cuatro pilares de la educación que son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En el año de 1998 en la Sorbona, se llevó a cabo la “Declaración de Bolonia”, en la que ministros europeos de educación se reunieron para determinar una serie de acciones a trabajar ante la necesidad de construir una Europa más influyente.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. (Espacio Europeo de Educación Superior, 2008)

Con las intenciones plasmadas en la Declaración de Bolonia se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que asignó a este nivel educativo mayor responsabilidad sobre el auge de la educación en ese continente. Considerando que en Europa la educación superior no es gratuita y depende de los estudiantes, se entiende que atraer a los profesionistas a sus instituciones no era una acción meramente académica, sino parte importante de su estrategia económica.

Es así que con esta Declaración y el informe dirigido por Jacques Delors, surgió el enfoque por competencias en el ámbito educativo, que, al igual que en el ámbito laboral, precisa características acerca del perfil ideal de un estudiante, en tal caso europeo.

Los primeros proyectos basados en este enfoque fueron, en 1997 el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment)¹², en 2004 el *Proyecto 6x4UEALC*¹³ y el *Proyecto Tuning*¹⁴, en 2006 la prueba ENLACE (Evaluación

¹²Proyecto de la OCDE, que consiste en realizar un examen sobre lectura, matemáticas y competencia científica a los estudiantes de educación primaria y secundaria.

¹³El *Proyecto 6x4 UEALC* establece relaciones de movilidad entre los sistemas de Educación Superior entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, a partir de la reflexión y acuerdos de

Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares) y recientemente en 2015 la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). La mayoría de ellos se implementaron primero en países europeos y luego se extendieron hacia América Latina.

La clasificación más importante de competencias se dio entre 1997 y el 2003 con el proyecto “Definition and Selection of Competences”- “Descripción y Selección de Competencias” (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que se establecieron competencias elementales en tres categorías: Usar herramientas de manera interactiva, Interactuar en grupos heterogéneos y Actuar en forma autónoma. Estas competencias básicas se delimitaron para adultos y niños, con la finalidad de “mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados...para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida” (OCDE, 2005).

En México, el enfoque por competencias llegó primero a la *Educación Media Superior* a finales de la década de los 80's cuando el CONALEP para su enseñanza técnica adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi, quien trabaja esta temática. Para esta institución este enfoque resultó pertinente en tanto sus estudiantes egresan como profesionales técnicos (para que ingresen rápidamente al ámbito laboral) o bien como profesionales técnicos bachiller (para que puedan concursar por un lugar en alguna oferta de educación superior), ambas modalidades conllevan una preparación como profesionistas, lo cual coincide con el contexto en el que surgieron las competencias en Europa.

6 profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) en cuatro ejes de análisis (Competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación).

¹⁴El *Proyecto Tuning* surgió en las Universidades de Deusto y de Gröningen, en España y Holanda respectivamente, con el objetivo de lograr convergencia entre las universidades europeas. Hoy estas 2 universidades siguen trabajando con este proyecto en países europeos y también de América Latina.

Las referencias más importantes que consideró la SEP para abordar el enfoque por competencias fueron: la ANUIES, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el autor suizo Philippe Perrenoud. Hablando de influencias teóricas en competencias educativas, a continuación se presentan algunas definiciones.

Autor	Competencias
DeSeCo (s.f.)	Es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.
Frade 2008. En SNTE (2012)	Capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder a las demandas del entorno con cierto nivel de adecuación.
Gimeno (2008)	Son logros pretendidos que imaginamos por medio de representaciones de estados de los sujetos y que se consideran deseables de alcanzar. Son fines imaginados, realizaciones para que su consecución se haga realidad se requiere que se produzcan procesos en quienes las adquieren y les conduzca a una transformación interna adecuada para poder asegurar que los aprendices la han logrado o que están en camino de lograrlas.
Tobón (2010)	Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto labora-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.
UNESCO (2015)	Citando a Cecilia Braslavsky. Se define como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo”.

Tabla 3. Competencia

Con estos conceptos se vislumbra la diversidad de interpretaciones del término. Para analizar estas diferencias se ubican tres elementos que constituyen las competencias: Origen, alcance e intención. Para empezar las definen como habilidades, capacidades, procesos o logros, por lo tanto no son innatas; tienen un origen. Tobón afirma que las competencias parten de recursos del individuo, Braslavsky habla de ellas como punto de partida para desarrollar capacidades y Gimeno y la DeSeCo integran ambas perspectivas. Estas discrepancias muestran el papel que ante los ojos de los autores asumen los estudiantes: Algunos consideran que hay características que se generan en determinado momento y

luego evolucionan, otros no reconocen conocimientos previos y se centran en los procesos a llevar a cabo y otros más hablan de una constante en la que toda característica cognitiva, actitudinal, técnica, etc. se puede ejercitar.

El segundo de los elementos que se identifica compone el concepto de las competencias es su alcance; son más los autores que las atribuyen a un contexto específico, dándole una caducidad determinada por el cumplimiento de una actividad. Mientras que otros las contemplan en contextos diversos, dando la posibilidad de ponerlas en acción en diferentes situaciones; como un aprendizaje para toda la vida. Asimismo, dentro de su alcance, resalta una connotación positiva -de mejora-, incluso algunos autores las relacionan con valores. Y es que todos cuentan o pueden desarrollar capacidades y destrezas que les faciliten el cumplimiento de propósitos o demandas, no obstante para lograr lo que se pretende también es necesario actuar con ética.

Y el tercer elemento identificado en los conceptos de las competencias es su intención. Al denominarlas como habilidad para enfrentar asuntos complejos, capacidad adaptativa o actuación que integra saberes, le atribuyen la finalidad práctica de sobrellevar una demanda, actividad o problema. Incluso algunos, como en su origen laboral, las destacan como características puntuales e ideales a desarrollar, casi como objetivos (lo cual es confuso porque parece que los propósitos se multiplican o sustituyen, quedando poco clara la innovación del enfoque).

A continuación se muestra la perspectiva de algunos paradigmas sobre las competencias para identificar desde qué intenciones parten los autores en la conformación de sus definiciones.

Paradigma	Funcionalismo	Conductismo	Constructivismo	Socioformativo
Conocimiento	Es preestablecido por una sociedad determinada y se enseña con el propósito de adaptar al individuo y lograr que cumpla una función útil.	Es una conducta deseada que el individuo debe alcanzar y que se adquiere a partir de la instrucción mediante estímulos.	Es construido por el propio individuo cuando entra en conflicto lo que sabe y conoce con nueva información que se le presenta para incorporarla a su estructura cognitiva.	Es una construcción mental que integra dinámicas externas (particularidades de la sociedad y cultura a las que se pertenece) e internas (determinación de intereses personales y el propio plan de vida).
Competencias	Logros de tareas atribuidas a una función dentro de una sociedad, es decir un rol a cumplir; llámese este empleado, docente, estudiante, etc.	Desempeños que se materializan en comportamientos observables esperados. En ellas es importante poner atención a la correspondencia entre causa-efecto.	Desempeños en procesos cognitivos para la resolución de problemas en situaciones tanto académicas como de la vida.	Actuaciones integrales (desde recursos cognitivos, sociológicos y éticos) para la resolución de problemas de la vida personal, laboral o en la comunidad partiendo del propio proyecto ético de vida.

Tabla 4. Paradigmas y competencias

Relacionando esta tabla y la anterior se encuentra que los conceptos de competencias retoman elementos de estos cuatro paradigmas, no obstante en las interpretaciones que suelen dar la mayoría de los autores se percibe una mayor influencia del Funcionalismo y del Conductismo, en tanto estos distinguen el conocimiento como algo transferible, que se adquiere para adaptarse.

En la RIEMS también se distinguen estos paradigmas, pues en el concepto de competencias expuesto en el Acuerdo 442 se lee:

La integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS. (SEP: 2008)

Como otras definiciones, ésta habla de estándares a cumplir (habilidades, conocimientos y actitudes) que se especifican en los planes y programas, que como se mencionaba, dicen enriquecerlos pero generalmente agregan elementos que abruman la práctica docente.

Cinco años más tarde, la RIEMS en otro de sus documentos oficiales sobre competencias en el bachillerato, con una definición muy parecida a la de Sergio Tobón, reconoce las competencias como:

Procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos, que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético. (SEP, 2013).

En el 2008 la RIEMS daba introducción al enfoque por competencias, por lo tanto la definición de las mismas tiene una finalidad curricular. En el 2013 da más elementos para conceptualizar las competencias, uno de ellos su carácter, y es que a pesar de que la reforma se pronuncia desde el paradigma Constructivista, con esta definición tiende al Funcionalismo, debido a que pone los saberes al servicio de la realización de una actividad o resolución de un problema y no al revés.

Par entender el Constructivismo, marco teórico en el que se circunscribe la RIEMS, según autores como Calero (2008), Coll (1996) o Díaz & Hernández (2007), este paradigma está sustentado en tres corrientes: Cognoscitivismo, Epistemología genética y Sociocultural.

Del Cognoscitivismo, el Constructivismo retoma el “aprendizaje significativo” de David Ausubel, que refiere a la relación que hace el individuo entre situaciones específicas de su contexto y el conocimiento que construye a partir de conocimientos previos y que incorpora a su estructura cognitiva (conceptos e ideas que una persona posee y que organiza y reorganiza de determinada manera de acuerdo a sus experiencias).

De la Epistemología genética, considera el trabajo de Jean Piaget, quien definía al aprendizaje como un proceso individual cuyo progreso estaba relacionado con etapas de desarrollo cognitivo interdependientes a la edad. Mientras que la influencia del pensamiento Sociocultural, cuyo máximo representante es L.S. Vigotsky, se percibe al considerar la construcción del conocimiento como un proceso determinado y mediado por lo externo; sociedad, cultura y entorno del estudiante. Esta última corriente es de la que se apoya la RIEMS según el “Documento base del bachillerato general” publicado por la Dirección General del Bachillerato (2011).

Parte importante del Constructivismo es el compromiso que deposita en estudiantes y docentes, para quienes contempla una actitud más participativa. La RIEMS los identifica de la siguiente manera:

...concebir a los y las estudiantes como agentes activos, capaces de reflexionar, de autorregularse y de construir significados que les permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su mundo físico y social, a la vez que puedan actuar en éste, proponiendo alternativas para mejorarlo...Los docentes reconstruyen los conocimientos a partir de sus conceptos y experiencias para hacerlos accesibles a las personas que están formando, por medio de las actividades desarrolladas dentro del aula (SEP, 2011: 13)

Contrario a la educación tradicional, el Constructivismo destaca que estudiantes y docentes asumen una postura más independiente y reflexiva de los contenidos. El docente es quien aprovecha sus conocimientos y experiencias para la planeación de actividades significativas. Los estudiantes participan de tales actividades y construyen y reconstruyen su conocimiento, es decir, conforman referentes propios a partir de la significación de información externa que relacionan con experiencias y conocimientos previos.

Los discursos de los que parten este paradigma y el enfoque por competencias son similares, ambos buscan un cambio, una mejora. No obstante, el Constructivismo pone énfasis en los procesos de aprendizaje, mientras que desentrañando los conceptos de competencias, incluso el de la RIEMS, se percibe una intención funcionalista. Por lo tanto resulta positivo que, independientemente del enfoque a seguir, se tengan presentes los planteamientos del Constructivismo y no se dejen de lado los procesos de desarrollo cognitivo que respaldan toda actividad.

Hablar de construcción de conocimientos en *EMS* es tan importante como en otros niveles educativos, pero cabe resaltar que en la adolescencia (en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes de este nivel educativo) hay una influencia importante del entorno sociocultural, por lo tanto quienes los rodean impactan en los intereses, propósitos y actitudes ante el aprendizaje y el estudio en la escuela.

En este caso se coincide con la importancia de relacionar el paradigma Constructivista con el enfoque por competencias. Como se ha visto, las interpretaciones de éste último tienden al Funcionalismo, por lo tanto resulta sustancial retomar el interés del Constructivismo por los procesos cognitivos de los estudiantes. Al respecto ha de decirse que se consideran las competencias como aquellos procesos conformados por una serie de capacidades y desempeños que se desarrollan y ejercitan a partir de situaciones que les plantean una problemática, como lo pueden ser las competencias matemáticas, de lecto-escritura, profesionales o en este caso el *Aprendizaje autónomo*. Más adelante se hablará a profundidad de esta última competencia.

1.5.1 Competencias del Sistema Nacional Bachillerato

En el Acuerdo 444, y sus modificaciones en el Acuerdo 488, se establece el Marco Curricular Común en donde el SNB establece las competencias que todo

estudiante de bachillerato ha de desarrollar. Estas competencias están relacionadas con contenidos esenciales en las asignaturas, habilidades profesionales específicas y características generales a desarrollar en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios a lo largo de la vida. Estas competencias se organizaron en la clasificación que se muestra a continuación:

Competencias Disciplinarias

Se dividen en básicas y extendidas. Las primeras son aquellas que el SNB establece comunes a cualquier formación en *EMS* y que corresponden a los campos de Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Comunicación. Mientras que las segundas son las particulares a la propuesta educativa de cada subsistema.

Competencias Profesionales

También se dividen en básicas y extendidas. Las básicas dan formación elemental para el trabajo y las extendidas, con un carácter particularmente técnico, instruyen para la incorporación al ejercicio profesional. Estas competencias son las únicas que no se aplica en todos los subsistemas, debido a que sólo se desarrollan en los institutos tecnológicos y profesionales-técnicos, además varían de acuerdo a la propuesta educativa de cada uno.

Competencias Genéricas

Constituyen el perfil de todo egresado de *EMS* y tienen tres características principales: Son clave (adaptables a diversos contextos y relevantes a lo largo de la vida), transversales (relevantes a todas las disciplinas académicas) y transferibles (refuerzan la posibilidad de adquirir otras competencias).

1.5.2 Competencias genéricas

Las competencias genéricas, enunciadas en el Acuerdo 444, son las que están mayormente descritas por la RIEMS. Componen el perfil de egreso que el SNB

identificó para el nivel medio superior puesto que en esta clasificación proponen el desarrollo de capacidades y destrezas que influyen directamente en lo académico pero que también son muy importantes en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Las características que se atribuyen a estas competencias son:

- Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.
- Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a las actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares. (SEP,2008: 2).

Al ser consideradas características tan generales y sugeridas en diversos escenarios dentro y fuera de la escuela, se torna más relevante ejercitarlas y darles seguimiento en un nivel educativo como el medio superior, ya que éste es en el que los jóvenes van conformando su identidad, responsabilidad social y proyecto de vida.

Los rubros en los que se tiene contemplado incidir a partir de las competencias genéricas de la RIEMS son seis, entre los que se organizan 11 competencias, las cuales se enuncian en la siguiente tabla con sus respectivos atributos.

Categoría 1. Se autodetermina y cuida de sí.	
<p>Competencia 1: Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. 	<p>Competencia 2: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas, en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.

<p>Competencia 3: Elige y practica estilos de vida saludables.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y de quienes lo rodean. 	
<p>Categoría 2. Comunicación.</p>	
<p>Competencia 4: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas claves en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. 	
<p>Categoría 3. Pensamiento crítico.</p>	
<p>Competencia 5: Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. 	<p>Competencia 6: Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. • Reconoce los propios juicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
<p>Categoría 4. Aprendizaje autónomo.</p>	
<p>Competencia 7: Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. • Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. • Articula saberes de diversos campos y establece reacciones entre ellos y su vida cotidiana. 	
<p>Categoría 5. Trabajo en equipo.</p>	
<p>Competencia 8: Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en un equipo y define su curso de acción con pasos específicos. • Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. • Asume una actitud constructiva y congruente con los conocimientos y las habilidades con los que se cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. 	
<p>Categoría 6. Competencias cívicas y éticas.</p>	
<p>Competencia 9: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. • Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. • Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. 	<p>Competencia 10: Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, dignidad y derechos de todas las personas y rechaza toda forma de discriminación. • Dialoga y aprende de personas con distintos punto de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y los de la sociedad. • Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. • Advierte que los fenómenos desarrollados en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
<p>Competencia 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p> <p>Atributos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. • Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas, sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. • Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazos en relación con el ambiente. 	

Tabla 5. Competencias genéricas

Idealmente se espera que estas categorías y competencias se desarrollen simultáneamente a los requerimientos de cada disciplina, no obstante resultan complejos en la práctica porque involucran rubros que van más allá de lo académico y trastocan la historia personal de cada estudiante. Asimismo, aunque los atributos sirven para clarificar lo que las competencias pretenden, existen algunos que resultan más generales que éstas, por ende para desarrollarlas de manera adecuada habría que revisar esta clasificación, reflexionando sobre la manera en que se desarrollan en situaciones cotidianas y cómo.

1.5.3 Críticas al enfoque por competencias

A pesar de que en las últimas décadas las reformas educativas incorporaron el enfoque por competencias a sus propuestas, giran en torno a él diversas opiniones. Por una parte el discurso político ve en él la solución a los problemas relacionados con la calidad de la educación, y por otra parte los docentes y estudiosos del sistema educativo mexicano, generalmente, tienen una opinión negativa que apunta a diversas críticas que argumentan que este enfoque es sólo la extrapolación del fracaso en países de la Unión Europea.

Quienes están de acuerdo con el enfoque y lo defienden apelan su carácter innovador que por provenir de una propuesta del Espacio Europeo, asumen es capaz de superar las deficiencias del sistema educativo y crea las condiciones

necesarias para que la calidad educativa se asegure. Ejemplo de ello es la aplicación y medición del desarrollo educativo del país a partir de pruebas estandarizadas como el PISA.

No obstante los disidentes encuentran diferentes aspectos por los cuales el enfoque por competencias no es pertinente para el sistema educativo del país. A continuación se señalan algunas de las críticas que se le han hecho a este enfoque.

El término “competencia”

Como se ha mencionado, etimológicamente se relaciona el término “competencia” con un origen latino proveniente del verbo “*competere*” que deriva en lo que hoy se conoce como el sustantivo “competencia” (contienda) y como adjetivo “competente” (persona capaz de-). Ambos, tanto sustantivo como adjetivo, parten de la comparación; lo superior e inferior, lo apto e inepto, lo eficaz e ineficaz. Esta dualidad no agrada a los especialistas en educación, argumentando que el aprendizaje no es cuestión de disputa o de supervivencia, sino del desarrollo de procesos cognitivos en cada uno.

Aunado a ello, el problema que se tiene con el término de “competencias” es la variación en su significado, desde los diferentes autores que lo desarrollan e incluso las discrepancias entre las obras de un mismo autor. El que no exista un significado claro provoca una ausencia metodológica que entre los críticos y docentes causa desconfianza y por ende rechazo.

A este respecto Díaz Ángel (2011) dice que clarificar la existencia de las competencias “no resolverá el tema del consenso en los programas de estudio, pero será de gran ayuda para buscar las estructuras que mejor reflejen los intereses de la educación y derivar la construcción de estrategias de aprendizaje significativas”. Para este autor acordar elementos en la conceptualización de las competencias no homogeneizará los programas de estudio, pero esclarecerá sus

intenciones a partir de las que se diseñará una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla.

Caso contrario, Gimeno (2008) dice “Saber quién es una buena madre no es suficiente para hacer de alguien una buena madre”, con lo que desmiente la hipótesis de Díaz al afirmar que para la claridad metodológica de las competencias se requiere más que un saber qué. Aunado a ello, Gimeno distingue la complejidad del desarrollo de competencias, debido a que les atribuye identidad propia a cada persona, en tanto no son innatas y se configuran con base en experiencias, estímulos y cualidades.

Incorporación sin reflexión

Una de las preguntas que surge con el enfoque por competencias en las reformas educativas del país es ¿Este enfoque es una innovación o sólo un cambio? La pronta incorporación de éste al Sistema Educativo Nacional es uno de los aspectos que más críticas genera, debido a que se considera ocurrió sin una previa reflexión crítica y atendiendo asuntos más políticos que educativos.

Díaz Ángel (2011) desde el Funcionalismo, menciona que los autores que parten de este paradigma reflejan un “tipo ideal” de competencias, pero no reconocen rasgos específicos, culturales y políticos entre la ciudadanía global que pregonan, discriminando así a países “Tercermundistas”. Este comentario demuestra el abismo entre las naciones, entornos, sociedades, culturas y sistemas educativos que promueven este enfoque y quienes los retoman, porque... ¿Será que los problemas del “Primer Mundo” son iguales a los del “Tercer Mundo”? por lo tanto ¿Han de tomarse las mismas medidas de solución a sus problemas?

Pensar en la diversidad de condiciones entre el viejo continente y América Latina es pensar también en lo diferente de sus procesos históricos y por ende de las necesidades que cada uno delimite. Basta pensar que en 1789 Francia aprobó la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, mientras que 21 años

después, 1810, México apenas logró levantarse en armas contra las “autoridades” españolas.

En este sentido, los críticos destacan que el enfoque por competencias es más un nuevo discurso que una propuesta viable, ya que quienes la retoman no diferencian ni hacen adaptaciones a sus contextos. Para un cambio como este siempre es necesario que se acompañe de investigación de las condiciones del entorno, revisión de materiales e infraestructura necesaria, difusión de sus principios entre los involucrados, cambios administrativos y curriculares, capacitación a docentes y directivos, entre otras cosas.

Conocimiento a disposición del mercado laboral

Otra cuestión que se le critica al enfoque por competencias es que promueve una formación laboral más que una intervención en la educación del ser humano. Las competencias pretenden la pronta inserción al cumplimiento de una función en la dinámica social, específicamente de la economía del país. Es por ello que atienden las demandas del mercado y establecen una relación directa entre la triada “educación- mercado laboral -sistema económico”. Esta relación, en el contexto neoliberal del siglo XXI, no es para extrañarse, sin embargo la crítica se dirige mayormente a la intención que se le adjudica la educación desde este enfoque, lo cual pone en duda la mejora de la calidad educativa.

Con la capitalización del conocimiento, en la que hasta una idea tiene que registrarse para demostrar quién la originó, las competencias funcionan como desempeños a alcanzar para lograr una positiva evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes que permita sobrevivir a la dinámica escolar pero ¿Es un enfoque más favorecedor cognitivamente?

El Constructivismo, uno de los paradigmas más nombrados en el argumento del enfoque por competencias, dice que para el desarrollo de aprendizajes

significativos es necesario considerar los conocimientos previos de los estudiantes, no obstante Del Rey & Sánchez expresan:

La lista de competencias se establece de manera exterior al alumno, que debe adquirirlas, al margen del desarrollo de su inteligencia, al margen de la estructura y fases del proceso de aprendizaje...el aprendizaje por competencias termina formateando la inteligencia del estudiante, atrofiando su desarrollo y creatividad (2011:6).

Estos autores argumentan que más que beneficiar, el enfoque por competencias irrumpe y coarta procesos propios de los estudiantes pues se preocupa por alcanzar ciertos estándares. Del Rey & Sánchez, como muchos otros, encuentran que el origen de las competencias está dado desde una perspectiva egoísta que vela por intereses externos y no por el aprendizaje de los estudiantes, quienes poseen conocimientos, capacidades, valores, emociones, historias que los identifican y que deben tomarse en cuenta.

El propósito de esta investigación no es tomar partido por una postura de apoyo o crítica radical sobre el enfoque por competencias, pero al ubicar a la RIEMS como marco de referencia es importante aclarar la perspectiva que se adopta.

Para empezar, como se ha dicho, la incorporación de las competencias fue parte de una estrategia económica de México, en un intento por formar parte de los cambios de la Unión Europea. Por lo tanto la naturaleza económica y el contexto globalizado del siglo XXI permean y permearán el desarrollo de las competencias dándoles una intención mayormente Funcionalista, y según algunos hasta mercantilista.

Si bien es cierto que el enfoque por competencias no es una panacea y se han hecho diversas críticas a su viabilidad, ésta ya lleva más de cinco años en las reformas del sistema educativo mexicano. Hablando específicamente de los bachilleratos, la RIEMS está activa desde el 2008, y asuntos como la planeación y

la evaluación ya no son ajenos a este tema. Incluso el modelo META, que siguen los bachilleratos generales, está cimentado en las competencias. Y esto no quiere decir que haya que caer en el conformismo, sino en una actitud proactiva y realista que retome lo mejor de lo que ya forma parte del sistema para incidir en los procesos educativos y poco a poco generar cambios que lleven, más que a una “calidad estandarizada”, a la mejora, independientemente de las reformas al Modelo educativo.

En un acercamiento a la Reforma se puede leer que los cambios que propone son positivos, ideales, pero muy ambiciosos. Simplemente al revisar las competencias esperadas para los estudiantes: genéricas suman 11 más sus 45 atributos, básicas 44 y las profesionales que establezca cada institución y subsistema, pero ¿Podrán desarrollarse estas 55 competencias más las que involucra cada asignatura?

Como se mencionó las competencias generalmente refieren a desempeños ideales preestablecidos, sin embargo la premisa de éstas es el desarrollo de procesos compuestos por capacidades y desempeños que ayudan a quienes las poseen a enfrentar ciertas situaciones. La intención por desarrollarlas ha existido siempre, antes se les identificaba como capacidades, habilidades u objetivos, ahora se les ha dado una estructura parecida a estos últimos, según Sergio Tobón (2010) la estructura para formular competencias es: Verbo, contenido y situación en contexto aunque con un planteamiento que pretende ser más específico, pero suele ser más confuso.

Y es que llevar a cabo el enfoque por competencias como está establecido es una labor ardua, sin embargo si se presta atención a los procesos cognitivos que propone, destacan elementos importantes que pueden incorporarse a la práctica de los docentes sin sobrecargar su labor. Uno de estos procesos, se explicita en el siguiente capítulo: El *Aprendizaje autónomo*, que promueve el Autoconocimiento, la Toma de decisiones, y la Solución de problemas.

CAPÍTULO II: COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Y sabré tanto mejor y más auténticamente
cuanto más eficazmente construya
mi autonomía respecto a los otros.

Paulo Freire (2002: 43)

Desde la infancia, la escuela es el primer acercamiento a la socialización, la educación formal y las responsabilidades. Para quienes tienen la oportunidad de asistir a ella desde el preescolar y la primaria, ésta se convierte en una rutina en la que los padres tienen una participación importante al impulsar a sus hijos a cumplir con todo aquello que las instituciones y los docentes determinen. En la educación secundaria, los padres siguen fomentando la asistencia a la escuela, pero los compromisos con ésta buscan resolverse con mayor independencia. Ya en la *Educación Media Superior*, tanto padres como docentes, esperan que los jóvenes asuman responsabilidades dentro y fuera de la escuela, no obstante ¿Será que los estudiantes en este grado han asimilado a la escuela como una experiencia para su formación, dejando atrás la escuela como rutina?

Asumir la escuela como una experiencia de formación no necesariamente implica obtener las mejores calificaciones, sino reconocer y tomar de las vivencias lo que alimenta el aprendizaje y lo que es de interés. En la adolescencia, etapa por la que pasan la mayoría de los estudiantes de *EMS*, aún es difícil que los jóvenes le den sentido a la escuela porque, generalmente, al tener menos presión de sus padres, asumen prioridades relacionadas con la recreación, las amistades, el noviazgo, etcétera, reconociendo a la escuela, nuevamente, como parte de su rutina.

Es importante que los estudiantes encuentren significativa la información que les ofrecen los docentes, pero que no pretendan que su formación, y sobre todo su aprendizaje, dependa únicamente de una institución o de un profesor. En ocasiones es fácil atribuir a los docentes o al entorno, las condiciones del propio desempeño y motivación que se tenga ante el estudio. Sin embargo es preciso

considerar el compromiso que se tiene como estudiante, más aún en la adolescencia; etapa en la que se tiene mayor toma de decisiones.

Consolidar dicha actitud requiere que el estudiante mismo reformule su rol en la escuela; de uno que espere la información que el docente pueda transmitirle, a uno que escuche las enseñanzas, formule cuestionamientos, analice lo dicho y sobre todo asuma la responsabilidad y la libertad de construir su conocimiento dentro y fuera de la escuela. Tales características forman parte del proceso de *Aprendizaje autónomo*.

Como antes se mencionaba, la RIEMS, retoma el *Aprendizaje autónomo* en la séptima de las once competencias genéricas. Esta competencia resulta una de las más relevantes, pero también más ambiciosa, ya que busca que el joven tenga una actitud autogestora de su conocimiento.

Es por ello que este capítulo está dedicado a conocer el proceso y las características del desarrollo del *Aprendizaje autónomo*. Se comenzará por aclarar el concepto de aprendizaje, para luego pasar al de *Aprendizaje autónomo*. Después se hablará de los procesos mentales (Metacognición, Autorregulación cognitiva y Gestión del conocimiento) de los que se apoya. Acto seguido se mencionarán las características de los estudiantes y docentes que lo practican. Y para finalizar se mencionarán algunas de las estrategias que lo ejercitan.

2.1 Aprendizaje

Saber, conocer y aprender son verbos que suelen usarse indistintamente para referirse a información y datos que se manejan o no; por ejemplo: saber que es muy tarde, conocer a Mónica o aprender a cocinar. No obstante, aunque no son excluyentes, sí son términos que difieren y al mismo tiempo se complementan.

Luis Villoro ayuda a diferenciar dos de estos conceptos en su obra “Crear, saber, conocer”. Respecto al “saber” habla de dos variantes, “el saber qué” y “el saber hacer”. El primero de ellos refiere a proposiciones sobre situaciones o hechos que fueron aprehendidos, es decir, de los que se ha recibido información, sobre los que se está enterado; por ejemplo saber que está lloviendo. El segundo, “saber hacer”, refiere a tener una cualidad en el desempeño de cierta actividad, como saber hablar inglés.

Por “conocer”, Villoro (1996) entiende la integración de experiencias variadas de un objeto o una persona en una unidad, de tal manera que pueda emitírsele un juicio u opinión; por ejemplo: conocer las obras de Jorge L. Borges o conocer a Benjamín. Con esta definición resaltan tres elementos importantes del “conocer” que lo diferencian del “saber”: Primero, la experiencia individual directa, luego, las diversas experiencias que con el objeto o persona se deben tener y por último, el responder intelectualmente ante tal ente. Retomando los ejemplos mencionados se conocen las obras de Borges porque personalmente se han leído y se puede opinar sobre ellas, o se conoce a Benjamín porque juntos han vivido diversas experiencias a partir de las cuales se puede decir que tiene determinadas características.

Desde la perspectiva de Villoro, “saber” y “conocer” se diferencian porque el primero de ellos alude a información o actividades concretas, sin embargo el segundo corresponde a una serie de situaciones que se transforman en dominios provisionales¹⁵ porque manejan información más general, diversa y completa sobre una persona, objeto o actividad.

No obstante, también reconoce una relación al decir que “conocer” un objeto implica “saber” algo de él. Siguiendo los ejemplos anteriores: Para “conocer” las obras de Borges primero se supo de su existencia, y para “conocer” a Benjamín primero se tuvo que “saber” de él, ubicarlo. Por el contrario, el “saber” no es

¹⁵ El conocimiento es un dominio provisional porque se construye y reconstruye.

“conocer” ya que no se puede “conocer” que está lloviendo o “conocer” hablar inglés. No sólo por una cuestión gramatical, sino también porque para “conocer” la lluvia, además de observarla, se tendría que ser meteorólogo y para “conocer” hablar inglés se tendría que estudiar el idioma como disciplina.

Así pues, “saber” y “conocer” resultan datos e información aprehendida para una cuestión práctica, o dominada para conceptualizar a modo de experticia, respectivamente. En fin, puntos de llegada, pero el camino para llegar a ellos aún no se ha mencionado: El “aprender”.

Relacionando el “aprender” con el paradigma constructivista, por el que se ha tomado partido, una de las autoridades en este tema es el español César Coll (1996), quien identifica en uno de sus estudios que el Constructivismo conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento, pero ¿Qué quiere decir? ¿Cuál es la correspondencia entre estos conceptos?

Algunos consideran incompleta la propuesta de Jean Piaget, sin embargo cualquiera que sea la postura que adopten los constructivistas, las aportaciones de este ginebrino resultan relevantes para esclarecer la diferencia entre aprendizaje y construcción del conocimiento. Pero antes, y para entenderla, a continuación se enuncian algunos de sus conceptos principales de Piaget:

- Esquema: Unidades básicas de organización mental.
- Asimilación: Incorporación de información a los esquemas del individuo.
- Acomodación: Transformación de esquemas ajustados a nuevas situaciones y experiencias.

Articulando estos conceptos se entiende que la construcción de conocimientos está relacionada con la actividad de asimilación, en tanto ambas enriquecen los esquemas a partir de información que consideran relevante y le atribuyen un

significado. Mientras que el aprendizaje se apoya de la actividad de acomodación, al reorganizar los esquemas que se resignificaron creando una nueva idea, comportamiento o juicio. Con esta interpretación no debe entenderse el aprendizaje sólo como un cambio de comportamiento, sino destacar el proceso de reorganización que ocurre.

A este respecto, ciertos autores que definen el aprendizaje se aventuran a explicar cómo se lleva a cabo este proceso. A continuación se muestran algunos de ellos:

Aprendizaje desde el Constructivismo	
Mario Carretero (2005)	El aprender en el sentido pretendido por la institución escolar supone no sólo la adquisición de conocimiento, sino su mantenimiento, automatización y generalización a un conjunto muy amplio de situaciones.
Frida Díaz & Gerardo Hernández (2007)	Aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular.
Mavilo Calero (2009)	Hay aprendizaje si sus conocimientos son edificados a través de la equilibración dinámica, conflictos cognitivos, acomodación y asimilación. Su proceso cíclico fluye entre la percepción, representación y conceptualización mediado por el constructivismo (aprendizaje inductivo y el reconstructivismo (aprendizaje deductivo).
SEP-RIEMS (2011) Iianeami	Es un proceso tanto constructivo como coconstructivo del conocimiento, que parte de los conocimientos y experiencias previas, esta relación proporciona su condición de significativo. Es un proceso constructivo porque el aprendizaje es interno, personal y subjetivo, donde las personas seleccionan, organizan y transforman la nueva información reorganizando internamente sus esquemas que les permiten adquirir y explicar el conocimiento. A la vez, se entiende como un proceso coconstructivo porque el aprendizaje, al ser de carácter social y cooperativo, se facilita por la mediación e interacción con otros.

Tabla 6. El aprendizaje desde el Constructivismo

En la interpretación de estos autores se puede ver la influencia de dos enfoques del Constructivismo, unos que tienden hacia la Epistemología genética y otros hacia el Cognoscitivismo. Calero, partiendo de los planteamientos de Piaget, hace mención a conceptos como equilibración dinámica (proceso de desarrollo y construcción de nuevos esquemas desde el equilibrio-desequilibrio-equilibrio) o conflictos cognitivos (contradicción entre representaciones), los cuales dan sustento a su proceso cíclico de aprendizaje, conformado por la percepción, representación y conceptualización que insinúa la flexibilidad del conocimiento que bien puede ser inductivo (que contrapone hechos y experiencias a conceptos- ir de

lo particular a lo general) o deductivo (que contrapone conceptos a hechos y experiencias- ir de lo general a lo particular).

Por otra parte, se ejemplifican los planteamientos cognoscitivistas de David Ausubel sobre adquisición de información, que pueden ser por recepción (retención o descubrimiento) o por incorporación del conocimiento a las estructuras cognitivas (memorizar o significar). Con base en ello, Carretero se ve una intención de significarla a partir de un proceso de adquisición, mantenimiento, automatización y generalización. Mientras que en Díaz & Hernández y la RIEMS se ven los dos modelos de adquisición de información, ya que por un lado dicen se selecciona, organiza y transforma, haciendo alusión a su recepción, y por otro hablan de organización de esquemas y construcción de modelos mentales insinuando la incorporación del conocimiento a estructuras cognitivas.

Otro elemento que rescata el concepto de Díaz & Hernández y la RIEMS es el carácter social del aprendizaje, pues el ser humano necesita de “Otros”¹⁶ para vivir; precisa relacionarse con sus iguales, comunicarse, reconocerse y reconocer la cultura a la que pertenece. Vygotsky hablaba de ello al decir, en Palacios, Marchesi & Coll (2001), que “las particularidades de cada cultura son tomadas como algo esencial en el desarrollo cognitivo hasta tal punto que muchos de los aspectos cognitivos pretendidamente universales son...explicables por mecanismos de construcción propios de determinadas culturas”.

En un sentido general, puede decirse que el aprendizaje desde el Constructivismo demuestra que éste es un proceso interno compuesto que se alimenta de influencias externas. Pero ¿Será que este proceso se desarrolla de la misma manera a lo largo de la vida? Sin duda el aprendizaje es inherente a la subjetividad debido a que depende de características personales como capacidades, tiempo dedicado al estudio, prioridades, etc., no obstante a lo largo

¹⁶ “Otros” como referencias externas: Personas (familiares, docentes, amigos, parejas, autores, intelectuales, etc), textos, medios masivos de comunicación y elementos culturales y sociales que influyen en la conformación del aprendizaje.

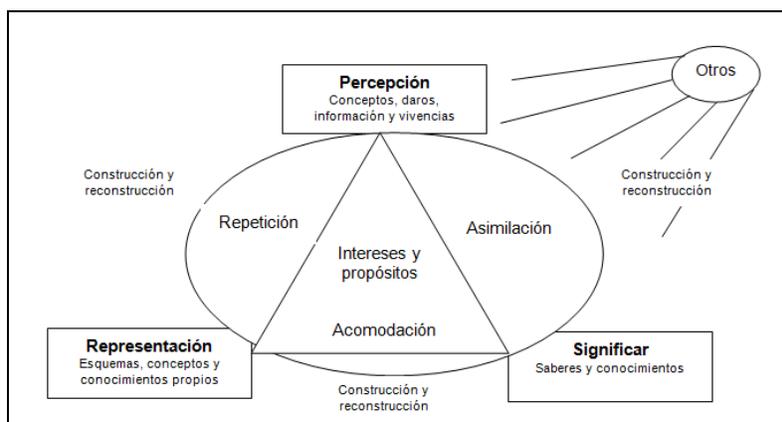
de la historia ciertos personajes se han interesado por investigar las peculiaridades del desarrollo cognitivo del ser humano. Hablando específicamente de la etapa adolescente, Inhelder & Piaget, definían que de acuerdo a su desarrollo, los jóvenes entre 15 y 20 años alcanzaban el pensamiento formal, del que se distinguen ocho operaciones formales:

1. Las operaciones combinatorias.
 2. Las proporciones.
 3. La coordinación de dos sistemas de referencia y relatividad de los movimientos o de las velocidades.
 4. La noción del equilibrio mecánico (relación acción-reacción).
 5. La noción de probabilidad.
 6. La noción de correlación.
 7. Las compensaciones multiplicativas.
 8. Las formas de conservación que van más allá de la experiencia (Inferir).
- (Carretero, Palacios & Marchesi, 2000: 54-57).

En estas operaciones, se encuentra que durante el pensamiento formal se desarrollan procesos cognitivos como: Relacionar, analizar, sintetizar, inferir y el razonamiento lógico-matemático. Mismos que estos dos autores identifican en dos principales características del pensamiento formal; ser funcionales y estructurales.

Por funcional Inhelder & Piaget referían a los alcances de la capacidad de inferir en la resolución de problemas, en especial a tres asuntos: Subordinar lo real a lo posible (además de considerar datos reales, analizan, contrastan y experimentan datos posibles), el carácter hipotético deductivo (formulan y comprueban hipótesis) y el carácter proposicional (expresan y razonan hipótesis mediante afirmaciones o enunciados deductivos). Y por estructural se referían a los modos en que tales operaciones formales conforman una actividad; dos modelos que plantearon fueron: “Las 16 combinaciones binarias de la lógica de proposiciones” y el “Grupo de Klein o grupo de cuatro transformaciones- INRC” (Identidad, Negación, Reciprocidad y Correlatividad).

Así pues, después de la aclaración de estos conceptos, se puede decir que el “aprender” se diferencia del “saber” y del “conocer” en tanto es el camino para llegar a ellos. El “aprender” se define como el proceso de percepción, significación y representación de información que alimenta la estructura cognitiva a través de la construcción y reconstrucción de saberes, conocimientos propios y experiencias, el cual además se ve influenciado por factores internos, como los procesos cognitivos (capacidades, destrezas) y afectivos (valores, actitudes), y por factores externos, como los ambientales (condiciones externas relacionadas con instrumentos, tiempo, espacio, etc.) y sociales (influencia de Otros). (Ver Esquema 1. El aprendizaje).



Esquema 1. El aprendizaje. Elaboración propia

2.2 Aprendizaje autónomo

La palabra autonomía, de origen griego se compone de “*autos*” que significa “por sí mismo”, “*nomos*” regla e “*ia*” cualidad, por lo tanto desde su etimología refiere a “la cualidad de regirse por propias reglas”. La reflexión en torno a ésta ha sido un tema latente a lo largo de la historia desde diversos referentes, no obstante en cualquiera de los ámbitos en que sea utilizado, se relaciona con la plena toma de decisiones.

Uno de los primeros contextos en los que se desarrolló dicha reflexión fue en el Siglo XVIII (también llamado “Siglo de las Luces”) en que el movimiento conocido como “La Ilustración” trajo consigo una serie de avances científicos y culturales. Al respecto Immanuel Kant escribió el texto “¿Qué es la Ilustración?”, en González (s.f.) donde criticaba la opresión que la organización social ejercía en el hombre al primar la obediencia sobre el raciocinio. Kant destacaba el “uso público” de la razón (el que el hombre era libre expresar) sobre su “uso privado” (el que el hombre estaba obligado a exponer por ejercer una función), de manera que fomentaba la crítica desde los propios argumentos y no por presiones de una sociedad o grupo al que se pertenece.

Enteramente en lo educativo, un hito en el desarrollo del concepto de autonomía fue el surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Como una renovación pedagógica daba la oportunidad de centrar la mirada educativa en los alumnos atribuyéndoles mayor libertad al pretender la eliminación de imposiciones autoritarias en las escuelas. Uno de sus precursores fue el suizo Adolph Ferrière, quien a inicios del siglo XX en su escrito “La educación autónoma”, reprochaba que la escuela fuese un medio para promover el adiestramiento y la obediencia pasiva, y ante ello proponía una educación autónoma dirigida al espíritu crítico y solidario que los jóvenes necesitaban en aquel período de guerras.

También a principios del siglo, la Italiana María Montessori basó su modelo en una educación para la autonomía, que impulsaba el crecimiento natural de los niños desde el fomento a su libertad e independencia. Luego, en 1968 Jean Piaget, con una postura similar a Ferrière, publica “La autonomía en la escuela”, en la que define ésta como un procedimiento de educación social “que enseña a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a reglas comunes”. Y hacia los 70’s el pedagogo brasileño Paulo Freire, cuya principal crítica versaba acerca del papel receptivo del alumno ante las transacciones informativas de los docentes (“Educación bancaria”), en su obra “Pedagogía de la

autonomía” presentó a los docentes una serie de características sobre una enseñanza diferente: Metódica, crítica, ética, respetuosa, basada en la investigación, entre otras cosas.

Ahora, en el siglo XXI, la autonomía se discute desde la posibilidad de generar procesos de aprendizaje en espacios diferentes a un aula convencional, mediante la regulación misma del estudiante. Por un lado se rescata desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han derivado en el auge de las modalidades de educación a distancia y abierta. Y por otro lado esta perspectiva se ha adoptado como el discurso de “la nueva educación de calidad” en la que se basan las reformas educativas; uno de los orígenes de ello se rastrea en el proyecto DeSeCo, en cuyo resumen publicado en 2005 enuncia tres categorías de competencias clave, una de ellas: “Actuar de manera autónoma” de la que desprenden tres habilidades: Actuar dentro del gran esquema (identificar consecuencias de sus actos y su relación con el contexto al que pertenecen), formar y conducir planes de vida y proyectos personales, y afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Con estos antecedentes, el concepto de autonomía de hoy día está permeado por diversas interpretaciones, incluso se ha visto igualado a otros términos como autodirección, autorregulación o pensamiento estratégico. Sin embargo hablar de dirección, regulación o seguimiento de una estrategia evoca tomar medidas para cumplir un propósito. Entretanto la autonomía sugiere el proceso que primero busca forjar una decisión propia para conformar ese propósito. En este caso tal propósito es el aprendizaje, pues la dinámica del siglo XXI “exige” que los estudiantes sean reflexivos ante la “sociedad del conocimiento”.

Es así, que han surgido términos como el *Aprendizaje autónomo (Aa)*. Uno de los autores que lo retoma es Moreno & Martínez (2007) quienes destacan la idea básica de Aa, al decir que es “independencia respecto a un número y variedad cada vez mayor de elementos ajenos al propio aprendiz, complementada con la

dependencia respecto a actividades del sujeto también progresivamente más complejas”. Con ello Moreno habla de un cambio en los apoyos de aprendizaje, ya que cada vez se requiere menos de otras personas, y más de propias capacidades que los ayuden a enfrentar situaciones de aprendizaje.

Cuestión similar es la de Aebli (2001) que destaca “quien ha aprendido cómo aprender no necesita de alguien que le guíe, pues se ha convertido en un aprendiz autónomo capaz de aprender por sí mismo”, sin embargo aclara que si alguien aprende fuera de la escuela es porque se integra a otro grupo. En este caso se invita a pensar en el carácter individual y social del aprendizaje, porque si bien hay que fortalecer ciertas características personales también es necesaria la interacción y retroalimentación con otras ideas.

¿Pero qué es lo que cambia en cada uno que lo hace requerir de menos ayuda? Monereo (2001) supone el “dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender o, lo que es lo mismo, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos”. Con ello pone sobre la mesa no sólo la posibilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje, sino también la capacidad de plantearse propósitos y decidir cómo lograrlos.

Ese cambio la RIEMS lo vislumbra desde su clasificación de 11 competencias genéricas, en la categoría de *Aprendizaje autónomo* con una competencia que desglosa en tres atributos:

Aprende de forma autónoma.

1. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimientos.

- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana. (SEP, 2013).

La competencia, así como sus atributos, forma parte del perfil de egreso de la EMS, por lo tanto generan expectativas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, estas proposiciones aunque alentadoras resultan complejas. Es comprensible que siendo disposiciones oficiales tengan un carácter general, pero la competencia ya es ambiciosa al buscar la iniciativa y el interés, aunado a ello cada atributo presenta otros retos. Entonces ¿Qué impulsar primero? ¿Interés, iniciativa, definición de metas, reconocimiento de la construcción de conocimientos, identificación de actividades con dificultad, reacción ante retos, articulación de saberes? La complejidad en cada uno de ellos se debe a que representan un proceso personal de los estudiantes que se relaciona con su historia y ritmo de aprendizaje.

El Aa incumbe un proceso reflexivo de los estudiantes que no puede ser imposición sino una serie de acciones encaminadas a que los jóvenes desarrollen el papel activo ante el aprendizaje del que habla el Constructivismo.

Al respecto Gordillo (2008) dice que “autonomía es saber pensar y actuar por uno mismo con la capacidad crítica y la corrección suficiente para no dejarse arrastrar por el ambiente externo, o por las propias pasiones o prejuicios”. Esta interpretación ayuda a comprender el carácter activo del Aa. Porque si bien involucra una decisión propia, también es importante decir que en el ámbito escolar no refiere al desentendimiento total de las demandas institucionales y de los docentes. De hacerlo se podría caer en una práctica heterónoma, o como esta autora lo dice en dejarse arrastrar por las propias pasiones, condición en la que uno o algunos imponen a otros una perspectiva inamovible, contraria a la

autonomía que busca la construcción de un punto de vista propio que se refleje en la *toma de decisiones* responsables.

No se trata de que el estudiante actúe sin considerar al docente y viceversa, sino de llegar a una colaboración. Por una parte, el que los docentes, acuerden actividades y estrategias que promuevan el *Aprendizaje autónomo* no debe verse como una acción coercitiva o heterónoma sino de motivación y mediadora entre una actitud pasiva y una más responsable. Y por otra parte, también es importante la voluntad de los estudiantes, quienes en han de estar interesados por aprender.

En esta investigación el *Aprendizaje autónomo* se define como el proceso mental que procura el propio aprendizaje desde propósitos y decisiones elegidas por uno mismo, considerando aspectos personales (recursos cognitivos y afectivos) y externos (herramientas necesarias como material-tiempo-espacio, tareas a cumplir e incluso cuestiones morales). No se trata de caprichos ni de obligaciones, sino de la convicción por aprender algo desde un propósito particular. Se refleja al ser responsable de lo que se hace y lo que no, participar, preguntar y reconocer el propio ritmo de estudio.

Pero ¿Será que las instituciones, los docentes e incluso los estudiantes de *EMS* están listos para desarrollar este tipo de procesos? La ansiedad escolar por “cumplir” y ser aprobados es una constante: Las instituciones gestionan los elementos necesarios para dar cuentas a la Subsecretaría de Educación Media Superior, los profesores desarrollan contenidos curriculares específicos a cubrir en determinado tiempo y los estudiantes efectúan actividades para que se les asigne una calificación. Estos tres personajes, cada uno desde sus funciones, entran en una dinámica de *Supervivencia escolar*.

El término de *Supervivencia escolar* surge como una crítica al contexto en el que se ubica la propuesta de *Aprendizaje autónomo*, pues como se ha dicho éste último requiere de corresponsabilidad, sin embargo en el día a día de las escuelas

cada uno cumple con su rol. Este concepto se crea de la reflexión de dos referentes: El libro de “Guía para la supervivencia del estudiante”¹⁷ de Brown & Holtzman, y el indicador “Kit de sobrevivencia”¹⁸ del proyecto de la OCDE “Competencias Curriculares Transversales”. Ambos textos basan el término “supervivencia” y “sobrevivencia” en una tendencia a verificar la eficiencia del estudio de los jóvenes, lo cual incita a preguntarse ¿Hay que sobrevivir al estudio y a la escuela? ¿No debería ser el aprendizaje un proceso enriquecedor y motivante y no un compromiso con alguien más?

Es así que se considera la *Supervivencia escolar* como el cumplimiento habitual mecánico de demandas escolares, con la intención de ser reconocidos por alguien más, ya sea mediante calificaciones, calificativos o acreditaciones; por ejemplo obtener un 10, “ser un buen estudiante”, “ingresar al siguiente nivel educativo” o ser una “institución que pertenezca al SNB”.

Así pues, cabría preguntarse ¿Para qué el *Aprendizaje autónomo* en un entorno con una cotidianidad tan ajetreada? ¿Para qué en *EMS*? Freire (2002) en “Pedagogía de la autonomía” al reconocer que muchos estudiantes vivían la “Educación bancaria”, decía de forma propositiva, “lo necesario es que...el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo inmuniza contra el poder aletargante del bancarismo”. Como esta cita lo recuerda, el *Aa* ayuda a salir de la apatía y conformismo por hacer sólo lo que corresponde. Para las instituciones y los docentes implica gestiones y planeaciones pero también confiar en los estudiantes para que ellos a su vez tengan confianza en sí.

¹⁷ El libro “Guía para la supervivencia del estudiante” a través de seis capítulos ofrece ejercicios, encuestas, actividades para que los jóvenes estudien eficazmente. En el prólogo los autores expresan que los estudiantes requieren de actividades concretas para mejorar su desempeño.

¹⁸El proyecto “Competencias Curriculares Transversales” de la OCDE, a principios de los 90’s y como un antecedente al proyecto DeSeCo, quería identificar las competencias comunes a todos los sistemas educativos, por lo tanto a través de su “Kit de sobrevivencia” buscaba precisar destrezas y conocimientos fundamentales para la vida. El término sobrevivencia fue criticado por aludir a la dependencia del individuo a esas competencias, sin embargo se justificó refería a la “sobrevivencia de la sociedad” como una medida para darle continuidad a la comunidad.

Y para los estudiantes comprende plantearse propósitos y tomar responsabilidad sobre su aprendizaje.

Otro beneficio del Aa, y específicamente en la adolescencia es que se relaciona con la promoción de la responsabilidad y la búsqueda de identidad. Por un lado en esta etapa comienzan a tener más obligaciones y el propio aprendizaje no debe ser la excepción. Y por el otro, la autonomía promueve la búsqueda de la individualidad del ser humano, lo reta a buscar su personalidad, retos, propósitos decisiones y consecuencias. El Aa habrá de promover la reflexión para encontrar el sentido que los estudiantes atribuyen a la escuela y el estudio, para así responsabilizarse de él, y en el mejor de los casos aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, como lo dice la competencia de la RIEMS.

El desarrollo del *Aprendizaje autónomo* sin duda es ambicioso, debido a que involucra un proceso introspectivo así como la toma de decisiones en torno al mismo. Razón por la cual tres de sus principales operaciones son el *Autoconocimiento*, la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*.

Antes se habló del conocimiento como una experticia provisional, por lo tanto el *Autoconocimiento* va más allá de opiniones o percepciones, refiere a la indagación profunda sobre lo que uno es o no. Lazos (2008) dice “para conocerse a sí misma, no basta que la persona asuma, en soliloquio o en conversación, determinadas creencias acerca de sí mismo, debe también reconocerse en ellas y estar dispuesta a hacerse cargo de sus consecuencias”. Este autor ayuda a comprender que el *Autoconocimiento* es un proceso reflexivo que toma tiempo, que primero implica el reconocimiento de ciertas características para su posterior asunción. No basta con que alguien diga “soy X”, sino que admita que ha llegado a ello por propias decisiones y que bajo esas mismas razones se hará cargo de sus efectos.

Respecto a la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas* son operaciones que se complementan y activan el proceso reflexivo del *Autoconocimiento*. Acuña,

Castillo, Bechara, Godoy, (2013) definen la *Toma de decisiones* como “la capacidad para seleccionar un curso de acción entre un conjunto de posibles alternativas”. De esta manera, la *Toma de decisiones* ayuda a considerar qué propósitos de aprendizaje plantearse con base en lo reflexionado en el proceso introspectivo del *Autoconocimiento*. No obstante ello no siempre es fácil, debido a que generalmente se contraponen deberes u opiniones externas al momento de tomar decisiones, lo cual puede complicarlas.

La *Toma de decisiones* siempre puede tener una variedad de consecuencias, sin embargo cuando sus resultados no son los esperados hace falta tomar más de una elección y trazar una serie de éstas, se necesita solucionar problemas. En dichas situaciones, un factor importante es la templanza y la perseverancia ya que a veces no basta con intentarlo una vez. Rey, Extremera & Pena (2001) dicen “Las personas que resuelven sus problemas adecuadamente suelen gestionar de un modo eficaz su vida emocional, ya que ésta puede facilitar o inhibir el proceso”. Es así que la *Solución de problemas* conlleva a una *Toma de decisiones* importante, pero también al desarrollo de valores como la responsabilidad y la crítica constante.

Por estas razones es que para el *Aprendizaje autónomo* resultan importantes estas operaciones. El *Autoconocimiento* indaga en las potencialidades de cada uno, así como en los motivos que llevan a los estudiantes a interesarse por cierto tema, y tal vez hasta a plantearse propios propósitos de aprendizaje. Una vez que se ha pensado en ello, la *Toma de decisiones* ayuda pensar cómo lograr aprender eso que se quiere o lograr ese propósito, y la *Solución de problemas* ayudará a darle curso a pesar de las dificultades que puedan presentarse.

Ahora con una visión más particular de lo que conlleva el *Aprendizaje autónomo*, puede percibirse su complejidad, ya que trastoca factores no sólo académicos, sino económicos, familiares, de salud, prioridades personales, etc. Sin embargo, como afirman Puig & Martín (2007) “No habrá autonomía sin la adquisición del

hábito de hacerlo normalmente”, por lo tanto no es inútil que procesos como éste se ejerciten en el bachillerato, o antes, lo errado es normalizar lo cotidiano, limitar la participación de los estudiantes y responsabilizar a unos cuantos de lo que sucede en la escuela.

2.3 Procesos para el desarrollo del Aprendizaje autónomo

Como se dijo el *Aprendizaje autónomo* es un proceso complejo, ya que no se puede tomar consciencia de la propia responsabilidad ante el aprendizaje de un momento a otro. Cambiar tal situación es ambicioso, sin embargo de no comenzar se hará más complicado después. Por lo tanto es conveniente que dentro de esa cotidianeidad y rutina, se empiece por hacer un proceso progresivo de introspección al reflexionar sobre la propia manera de aprender, la forma en que cada uno organiza sus avances y el modo en que puede mejorarlos.

Para ello hace falta más que revisar los hábitos de estudio, es necesario preocuparse por los procesos mentales, cognitivos y afectivos que anteceden y sustentan el *Aprendizaje autónomo*. Con los hábitos de estudio sólo se reflexiona la manera en que los estudiantes organizan información, sin embargo al centrar la mirada en los procesos se considera qué sucede con la construcción de sus conocimientos y aprendizaje.

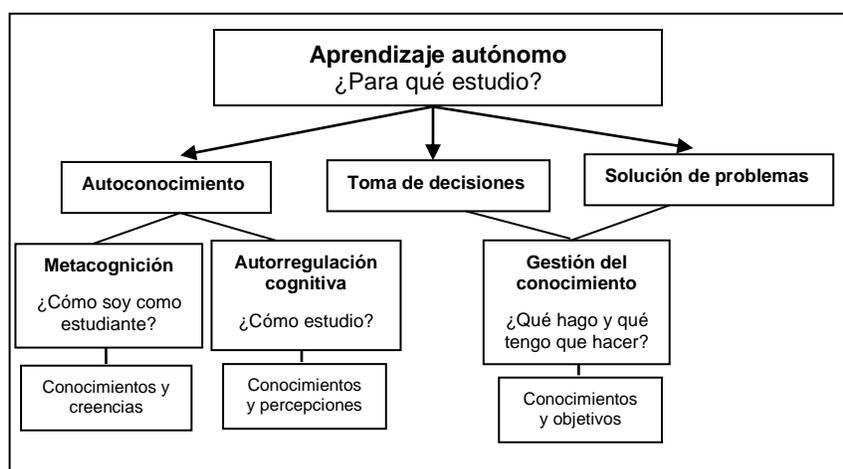
Los procesos cognitivos y afectivos necesarios para el desarrollo del Aa de los que se habla en esta investigación, siguiendo la estructura del madrileño Román Martiniano, corresponden a capacidades y destrezas, actitudes y valores, (Ver Tabla 7. Procesos cognitivos y afectivos), mismos que han de ejercitarse a través de las operaciones del Aa: *Autoconocimiento*, *Toma de decisiones* y *Solución de problemas*.

Procesos cognitivos		Procesos afectivos	
Capacidades: Posibilidad cognitiva general que se compone de diversas destrezas.	Destrezas: Acciones cognitivas específicas.	Valores: Cualidades que promueven la humanidad.	Actitudes: Predisposición estable hacia algo o alguien.

Tabla 7. Procesos cognitivos y afectivos

Estas operaciones han de desarrollarse a partir de ciertos mecanismos como son la Metacognición, la Autorregulación cognitiva y la Gestión del conocimiento. La Metacognición implica que los jóvenes desarrollen un proceso de *Autoconocimiento* en el que identifiquen las impresiones que tienen de ellos mismos como estudiantes, las cuales serán determinantes en la actitud inicial hacia un proceso de Aa. Por ello las capacidades a desarrollar son: análisis, comprensión y valoración, y los valores son: crítica y honestidad.

La Autorregulación cognitiva complementa la Metacognición al ser el proceso en el que los jóvenes reflexionan sobre su desempeño. Y la Gestión del conocimiento que, con base en ambos procesos, organiza una serie de tareas a partir de conocimientos previos e información de lo que requieren hacer, les ayuda a tomar decisiones y solucionar problemas, a través de capacidades como la previsión, decisión, valoración, planteamiento de una situación problemática, planear, ejecutar y valorar; y valores como la responsabilidad, crítica y honestidad (Ver Esquema 2. Procesos de apoyo al Aprendizaje autónomo). En los siguientes apartados se hablará de estos procesos mentales de apoyo a profundidad.



Esquema 2. Aprendizaje autónomo. Elaboración propia

2.3.1 Metacognición

Los primeros estudios sobre la Metacognición tienen como antecedente las aportaciones de Jean Piaget y el concepto de “Metamemoria”, pues se comenzó a pensar en el funcionamiento de la memoria en relación con procesos evolutivos. Algunos autores afirmaban que después de los cuatro años los niños daban indicios de tener consciencia sobre sus conocimientos, mientras que otros decían que esta condición de consciencia no era propia de la edad sino de un grado de maduración cognitiva en la que estaban involucrados procesos de reconocimiento, evocación y asociación de situaciones similares y que de alguna manera determinaban el comportamiento.

A partir de ello, en los 70’s el psicólogo norteamericano John H. Flavell, introduce el término Metacognición que, citado en Ochoa, Aragón & Caicedo (2005), refiere al conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos.

Así pues, algunos autores retoman el concepto de Metacognición prácticamente igual a Flavell, por ejemplo Díaz & Hernández (2007) lo definen como el saber que se desarrolla sobre los propios procesos y productos del conocimiento. Otros destacan lo personal e interno de él; Arredondo (2007) dice que la Metacognición refiere a la consciencia que se tiene de todos esos procesos que componen la cognición, ya que se encarga de reflexionar sobre ellos para regularlos y evaluar cuál es el más indicado para lograr llegar a una meta o tarea específica.

Es así que se puede decir que la Metacognición es un proceso introspectivo hacia la construcción del conocimiento. Los elementos que contempla esta introspección los destacaba Flavell en su conceptualización: los conocimientos y las experiencias metacognitivas. Los conocimientos metacognitivos según Flavell (1985) se componen de “conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se hayan almacenado en la memoria a largo plazo que

refieran...a la mente humana y a sus hechos” Los conocimientos los clasificaba en tres categorías interdependientes: Persona, tarea y estrategia.

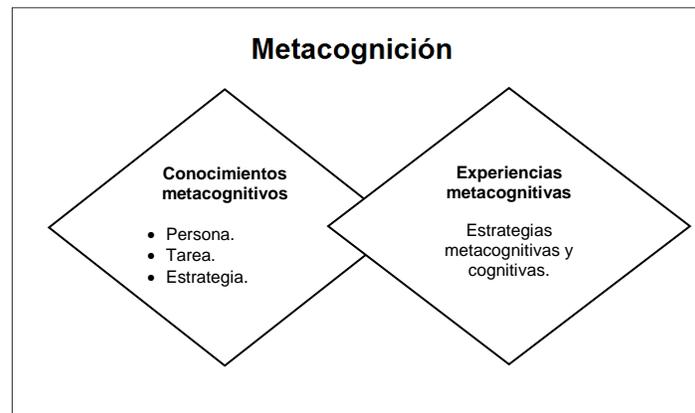
Por “persona” comprende los saberes o creencias acerca de cómo uno mismo y los otros aprenden. Por ejemplo cuando se dice que se aprende mejor por medio de materiales audiovisuales o cuando se cree que alguien es inteligente. Flavell no lo consideraba, pero esto puede relacionarse con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, quien habla de la capacidad de cada uno al resolver problemas de diversos entornos como el lingüístico-verbal, físico-kinestésico, lógico-matemático, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Por “tarea”, Flavell identifica dos subcategorías. Una es la información que se tenga de la tarea y cómo influye ésta en la manera de enfrentarla; por ejemplo si requiere de mucho tiempo de estudio, si implica preguntarle a alguien o leer un texto. Y la otra refiere a la naturaleza de la/las demanda(s) de un “proyecto cognitivo” (actividades, tareas, proyectos de aprendizaje), es decir, qué procesos cognitivos requiere; por ejemplo observar, resumir o memorizar.

Y respecto a “estrategia” Flavell (1979) afirma que este conocimiento puede ser automático sin ser del todo consciente, pues comprende el conocimiento adquirido sobre qué acciones pueden ser efectivas para el logro de las metas de aprendizaje. Se identifican dos clases de estrategias: Las cognitivas, que sirven para cumplir con un “proyecto cognitivo”, y las metacognitivas que proporcionan información sobre ésta para su progreso; las monitorean. Partiendo de una situación, para la escritura de un ensayo, una estrategia cognitiva sería pensar en ordenar las ideas a comunicar en él, y una estrategia metacognitiva sería planear que una vez terminado se relejera para comprobar que esas ideas sean claras.

Eso, referente al conocimiento metacognitivo, ahora bien el otro concepto clave de Flavell son las experiencias metacognitivas, a partir de las cuales, de manera consciente, se tiene una sensación relacionada con la comprensión o

cumplimiento de metas sobre determinado “proyecto cognitivo” antes, durante o después de que se lleve a cabo. Gracias a éstas se origina el conocimiento metacognitivo de estrategias, debido a que sólo teniendo una impresión de avance o retroceso es que se demuestra interés por, primero planear y luego llevar a cabo alguna acción que refuerce o venza, según sea el caso, esa sensación. Ejemplo de ello es cuando en retrospectiva se piensa lo que se hizo al aprobar un examen después de un proceso difícil, lo cual produce satisfacción.



Esquema 3. Metacognición. Elaboración propia

Flavell comparte una amplia concepción teórica de la Metacognición, sin embargo no es metodológicamente claro. En su escrito “Metacognition and cognitive monitoring” (“Metacognición y monitoreo cognitivo”), a modo enunciativo, dice que el progreso de este proceso, se regula a partir de la interacción entre conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas, propósitos (o tareas) y acciones (o estrategias), sin embargo no explica de qué manera. Otros autores hacen propuestas específicas, como Herrera (2013) que destaca dos: El autoconocimiento y la autorregulación. O Monereo que reseña tres “métodos”:

- Modelamiento metacognitivo: Consistente en que un modelo (profesor) refuerza las imitaciones que un observador (alumno) efectúa de su comportamiento.
- El análisis y la discusión metacognitiva. Busca identificar y valorar los procesos de pensamiento que subyacen a un producto o respuesta final,

buscando que el alumno sea consciente de la bondad o eficacia de sus propios mecanismos de resolución y de los de sus compañeros, pudiendo incluso modificarlos.

- La autointerrogación metacognitiva: Pensamiento a través de interrogantes que el sujeto debe hacerse a sí mismo antes, durante y después de la ejecución de una tarea. (1990, 12-14)

Flavell, Herrera y Monereo destacan la relación directa entre la Metacognición y la autorregulación a través del análisis y acción de los estudiantes sobre sus procesos. El aporte adicional de la propuesta de Monereo frente a las otras dos, es que contextualiza los procesos de reflexión personal en actividades grupales, con lo que destaca la importancia de los Otros en la actividad individual de las experiencias metacognitivas.

En general, la Metacognición, es una de las bases más importantes para el *Aprendizaje autónomo*, porque sugiere la reflexión de la que se hablaba. La Metacognición es reconocida como el proceso que indaga lo que los jóvenes piensan, conocen y creen de su identidad como estudiantes, por lo tanto trastoca el concepto de éxito y fracaso escolar. Éste resulta ser un proceso de constancia, voluntad y crítica, que conlleva una introspección en la historia personal en torno al aprendizaje, lo cual tiene que ver con hechos que han impactado a los jóvenes desde la infancia, y que los pueden impulsar o detener.

Reconocer de lo que cada uno es capaz ayuda a aminorar presiones acerca de lo que se “debe ser” y a tener una actitud automotivante y segura de sí para que cada uno trace su camino y sus propósitos. Razón por la cual la Metacognición, en relación con el *Aprendizaje autónomo*, refiere a ¿Cómo se es como estudiante?

Dentro de la competencia de *Aa* que propone la RIEMS, la Metacognición se relaciona con el atributo que dice: “Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos”. Porque aunque técnicamente la Metacognición no

revise la dificultad de las actividades, sí se cuestiona por qué pueden resultar difíciles o no, además desarrollar un proceso metacognitivo ya demuestra algún tipo de interés por el estudio, como lo insinúa tal competencia.

Cabe mencionar que la Metacognición es un proceso introspectivo, no obstante los Otros toman un papel relevante, debido a que cuando dicha reflexión se comparte, logran identificarse y asimilarse otros aspectos que en solitario posiblemente no llegan a vislumbrarse.

Para la presente investigación se retoma la percepción de Flavell, no obstante sólo se considera el indicador de conocimiento metacognitivo en la categoría de “persona” (de las tareas y estrategias se hablará con otro proceso de apoyo), ya que las experiencias metacognitivas, al ser percepciones que se tienen en el momento de la realización de una actividad o cumplimiento de un propósito, no dejan de ser importantes, pero sí son más específicas y efímeras que la construcción del autoconcepto.

2.3.2 Autorregulación cognitiva

La Autorregulación cognitiva al igual que la Metacognición es un proceso reflexivo que apoya al *Aprendizaje autónomo*, sin embargo ésta presta atención a las otras dos categorías de Flavell que se mencionaban: Tareas y estrategias.

Según el diccionario de la RAE (2014) el término “regular” como verbo ofrece cinco significados, de los cuales resaltan dos: Ajustar el funcionamiento de un sistema a determinados fines y determinar las reglas o normas a que debe ajustarse alguien o algo. Ambas insinúan una intervención a la ruta natural de un organismo, una adecuación que derive en un resultado esperado. Pero ¿Es ésta una modificación ejecutada por un factor externo? No, necesariamente. Además de la regulación existe la autorregulación, llevada a cabo por el mismo organismo que pretende ajustarse.

Sierra (2011) rastrea la conceptualización de la “autorregulación” e identifica una fuente biológica y una psicológica. Por un lado, desde la biología la entiende como homeostasis, referente al proceso de equilibrio interno del que se vale un sistema; por ejemplo el cuerpo humano regulando la concentración de la glucosa en la sangre. Complementando este origen, Maturana y Luhman, en Rodríguez & Torres (2003), aportan el término de “autopoiesis” en el que un sistema se mantiene y reproduce por sí mismo a partir de redes de moléculas que interaccionan y se integran haciéndose inseparables.

Y por otro lado, para Sierra (2011), citando a Baumeister, la autorregulación desde la psicología sugiere “cualquier esfuerzo por cambiar o controlar los propios estados interiores o respuestas ante determinadas condiciones con la intención de obtener metas diversas, bien sea personales o referidas a normas estándares”. Esta referencia destaca dos aspectos importantes, pues dice que su punto focal son estados interiores o respuestas, y es ésta la dualidad que se aprecia en los conceptos de autorregulación desde el ámbito educativo.

La autorregulación en lo educativo desde la revisión a los estados interiores busca un ajuste en los procesos cognitivos. Por ejemplo Jorba & Casellas (1997) dicen que en “la autorregulación se pretende que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándoles en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje”. Aunque insinúan una intención externa, estos autores se centran en que sean los estudiantes quienes ejerzan el control de las capacidades y destrezas de su aprendizaje.

Mientras que la autorregulación desde las respuestas ante ciertas condiciones, se orienta a la eficiencia del estudio. Díaz & Hernández (2007) presenta un “control ejecutivo” correspondiente a un ciclo de tres actividades que auxilian la

autorregulación, o “regulación cognitiva”¹⁹: Planeación o planificación (identificación de meta de aprendizaje, predicción de resultados y programación de estrategia), supervisión o monitoreo (chequeo de obstáculos y reprogramación de estrategia en caso de ser necesario) y revisión o evaluación (estimar resultados). Caso igual el de Herrera (2013) (autora cuyos libros se basan en ciertas asignaturas de las EPOEM), quien define la autorregulación como el “proceso en el que una persona hace uso de estrategias metacognitivas que le permiten controlar su proceso de aprendizaje”, siendo estas estrategias, las mismas tres actividades de Díaz & Hernández: Planeación, supervisión, evaluación.

En el caso particular de esta investigación, se prima la reflexión de los procesos cognitivos que envuelven al aprendizaje, por ello se coincide con la visión de Jorba & Casellas, idea a la que se llamará Autorregulación cognitiva²⁰. Como se dijo, la Autorregulación cognitiva complementa la Metacognición al indagar de qué manera interactúan los elementos del proceso que habla Flavell, y por lo tanto de qué manera aprende cada uno.

Un autor que discute cómo reconocer la Autorregulación, es el norteamericano Barry J. Zimmerman. Zimmerman (1989) define la Autorregulación cognitiva como el proceso en que los estudiantes tienen la iniciativa de dirigir su esfuerzo por adquirir conocimientos y habilidades, más que depender de profesores, padres o instructores. Por ello autorregulado es quien metacognitiva, motivacional y conductualmente está activo en su proceso de aprendizaje. Para Zimmerman (1989), desde la influencia de la “Teoría del aprendizaje social” del canadiense Albert Bandura, la percepción que los estudiantes tengan sobre su aprendizaje tiene que estar regulada mediante tres indicadores:

¹⁹ Díaz & Hernández igualan los términos de “regulación cognitiva” y “autorregulación” insinuando que la acción cognitiva es propia de cada uno.

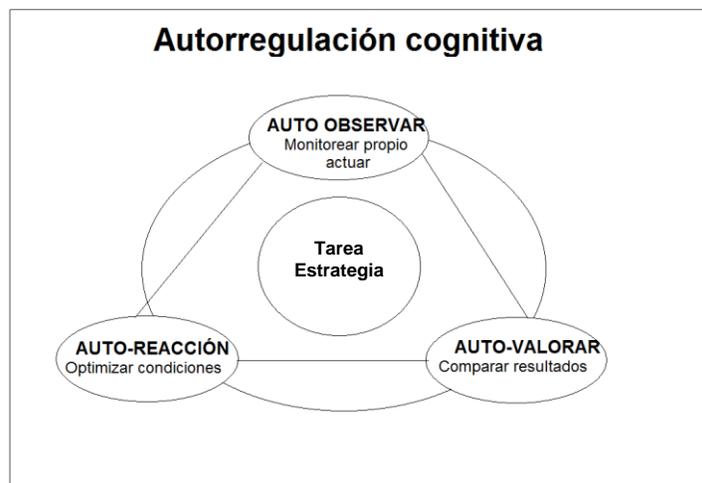
²⁰ Además se diferencia el término “Autorregulación cognitiva” debido a que Herrera (2013) y la RIEMS, complementan este proceso con la “autorregulación emocional”, que representa el control y reconocimiento de las emociones que interfieren en el aprendizaje.

- **Auto-observación:** Implica el monitoreo sistemático de los estudiantes ante sus desempeños. Dos formas de auto-observación son reportes verbales o escritos y registros cuantitativos de acciones y reacciones propias.
- **Auto-valoración:** Refiere a la comparación sistemática del desempeño de los estudiantes con un estándar o meta. Una manera en la que los estudiantes auto-valoran es revisando sus procedimientos (checando un examen con las respuestas de otro compañero o con un escrito).
- **Auto-reacciones:** Involucran respuestas, procesos personales o condiciones ambientales a mejorar, por ejemplo prestar atención a cómo el lugar y las condiciones de estudio afectan en la concentración.

Si se sintetiza la finalidad de cada indicador, se distingue un proceso compuesto por monitoreo, comparación y optimización, lo cual habla de un seguimiento individual e introspectivo de determinados desempeños o condiciones. No obstante, años después el mismo Zimmerman (2002) hace otra propuesta de aprendizaje autorregulado, en su libro “Developing Self-Regulated Learners”, en donde habla de un modelo cíclico de aprendizaje autorregulado que avanza entre el establecimiento de metas, implementación de estrategia, monitoreo del resultado estratégico y auto-evaluación. En esta versión Zimmerman asemeja su perspectiva a la de Díaz & Hernández y de Herrera, al mostrar una propuesta en la que se revisan tareas y estrategias desde metas a cumplir y no como antes lo dijo, resultado de un propio desarrollo.

En este caso se retoma la primera propuesta de Zimmerman debido a que combina el carácter enunciativo de Flavell e indicadores acerca de su tratamiento sin llegar a ser un procedimiento seriado. Se concibe la Autorregulación cognitiva como el proceso introspectivo cuya función es que los jóvenes cuestionen la manera en que estudian, enfocados en distinguir los elementos que influyen para tener determinados resultados ante el desarrollo de ciertas tareas y estrategias. Por ello la relación que guarda con la Metacognición es que ésta última determina los conocimientos metacognitivos acerca de cada uno como estudiante, mientras

que la Autorregulación cognitiva examina la manera propia de enfrentar las tareas y estrategias. (Ver Esquema 4. Autorregulación cognitiva).



Esquema 4. Autorregulación cognitiva. Elaboración propia.

En ocasiones la Autorregulación cognitiva se lleva a cabo pero no se hace consciente, lo cual generalmente está relacionado con la falta de hacer de esto un hábito, o incluso puede estarlo con la indiferencia de la *Supervivencia escolar*. Lo importante sería propiciar actividades para practicarlos, porque de reconocerse enriquecería los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a la competencia de Aa en la RIEMS, la Autorregulación cognitiva se relaciona con los atributos que dicen: "Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimientos" e "Identifica las actividades que le resultan de mayor y menor interés o dificultad" Con el carácter reflexivo de este proceso los estudiantes se mantienen activos ante sus conocimientos y aprendizaje, asimismo se toman el tiempo de distinguir actitudes positivas o negativas ante ciertas actividades.

2.3.3 Gestión del conocimiento

Hasta el momento se ha visto que la Metacognición y la Autorregulación cognitiva son procesos reflexivos que, desde la introspección y el monitoreo, propician

acciones dirigidas al *Autoconocimiento*. Ahora se hablará de la Gestión del conocimiento, proceso que también promueve el logro del *Aprendizaje autónomo*, esta vez al ejercitar la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*.

El origen de la Gestión del conocimiento se cimienta después de la Segunda Guerra Mundial desde el ámbito empresarial; al generarse en la economía una dinámica neoliberal que circulaba entre la globalización y regionalización, que por un lado abría la oportunidad de comerciar y competir internacionalmente, y por otro segmentaba la economía mundial con acuerdos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y la creación de la Unión Europea. De esta manera, la competitividad en la que se vieron envueltas las organizaciones, las llevó a aprovechar todos sus elementos, tanto tangibles (maquinaria, capital o infraestructura) como intangibles (conocimientos), destacando que el personal era parte elemental en su productividad.

Ante este contexto, Peter Senge, un ingeniero estadounidense interesado en la administración, acuñó el término “organizaciones inteligentes” refiriéndose a lugares donde el trabajo colaborativo resalta la participación y los conocimientos de su personal; donde la gente continuamente aprende en conjunto.

Una “organización inteligente” reconoce que sus integrantes no son elementos aislados que sólo ejecutan una función, sino que además, con sus conocimientos, enriquecen una serie de sistemas que conforman un todo. Es así que la manera en que estas organizaciones llegan a ser “inteligentes” es mediante la Gestión del conocimiento o knowledge management, que según Escalera (2005) “consiste en gestionar el capital intelectual para la creación de un valor, lo que significa distribuir la información que los empleados necesitan para ser efectivos en su trabajo”. Esta definición varía de la Senge debido a que demuestra que por un lado se da importancia a la aportación de cada uno, pero por otro puede entenderse que esa aportación más que una opinión a valorar es parte de la valía o bienes de la organización.

En lo educativo, el término de “gestión” se ha referido mayormente a la administración escolar y en los casos en los que se relaciona con los estudiantes también se trata como una manera de aprovechar el conocimiento de los estudiantes; pero esta vez para enriquecer su aprendizaje y no una organización.

Meirieu (1992) trabaja el concepto de “gestión de aprendizaje” como un medio para comprender lo que llama “Triángulo pedagógico” referido a la relación entre aprendiz, formador y saber, misma que este autor invita a repensar desde una interacción más que como una compilación de reflexiones. Aunado a ello dice que la función de la escuela es dar rigor a esos tres componentes para que del aprender emane más justicia y eficiencia compartida.

Desde otra perspectiva, el modelo META de las EPOEM, propone que en el segundo semestre se curse la asignatura con el nombre “Gestión del conocimiento”, cuyo programa de la Dirección General de Educación Media Superior (2009) define como el “proceso sistemático en donde el estudiante sabe cómo acceder a las informaciones, cómo seleccionarlas, articularlas, aplicarlas e interpretarlas integrando diferentes fuentes de información y conocimientos”. Este proceso sistemático lo contemplan a través de tres diligencias generales: Recopilar, relacionar y deducir información, las cuales desglosan en los procesos cognitivos como observar, preguntar, buscar información en internet, jerarquizar, contrastar, hacer inferencias y concluir .

Pero ¿será que la gestión del aprendizaje y la del conocimiento han de ser tratadas como acciones administrativas o sistematización de información? Sin duda estos elementos son importantes para los cambios y retos actuales de la educación formal. No obstante, ahora que esta investigación habla de *Aprendizaje autónomo*, hace falta reconsiderar este término.

A pesar de que es importante hacer frente a la diversidad de información; que por un lado promueven la libertad de expresión y por otro distorsiona el criterio de las personas de no hacer una lectura crítica, no se coincide con el concepto de Gestión del conocimiento del META. La crítica que se hace a esta propuesta es que su nombre remonta a un proceso diferente al que expone, en tanto información y conocimiento no son sinónimos.

Desentrañando el término Gestión del conocimiento, “gestión”, según Alonso (1982) refiere a hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Diligencias que generalmente se sustentan en tres fases: Planeación, ejecución y evaluación. Y “conocimiento”, como antes se dijo, es un dominio provisional que maneja información general, diversa y completa sobre una persona, objeto o actividad. Mientras que la información refiere a datos organizados de tal manera que revelan una intención. Davenport & Prusak, en Prada (2008) diferencia el nivel de los hechos, reconociendo los datos como unidades básicas en tanto no tienen un significado intrínseco, luego los datos al ser procesados se convierten en información y cuando la información es utilizada y puesta en el contexto o marco de referencia de una persona, se transforma en conocimiento.

Ahora bien, si se consideran estas definiciones, la Gestión del conocimiento sería hacer diligencias conducentes al dominio provisional de información general, diversa y completa sobre una persona, objeto o actividad. Y la gestión de la información sería hacer diligencias para procesar datos para una determinada intención; caso de la materia del META. Desde el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* resulta pertinente rescatar la Gestión del conocimiento como la posibilidad de promover distintas experiencias para la construcción de un conocimiento más profundo, en este caso, sobre uno mismo en relación al estudio. La cuestión de la Gestión del Conocimiento es que no necesariamente significa colmarse de información, sino saber qué hacer con la que se tiene.

Como se ha visto, la Metacognición y la Autorregulación cognitiva aportan *Autoconocimiento al Aprendizaje autónomo*, no obstante hace falta que los estudiantes de *EMS* tomen decisiones y resuelvan problemas en función de procesos reflexivos sobre sus alcances y dificultades. Ya que basar el ejercicio del *Aprendizaje autónomo* únicamente en un proceso de análisis personal corre el riesgo de permanecer como un juicio, opinión o experiencia metacognitiva.

No obstante, la autonomía no sólo se manifiesta con un cambio en la manera de pensar, sino en la manera en que las reflexiones dirigen las propias acciones, por lo tanto resulta importante promover acciones generales pero motivantes para que los jóvenes comiencen manejar estrategias de aprendizaje, sean éstas estrategias cognitivas o metacognitivas

Por tanto la Gestión del conocimiento ha de propiciar que las tareas y estrategias que antes sólo se han analizado ahora tomen forma en decisiones y acciones, que podrían ser determinadas por docentes, pero que, desde su autonomía, sería ideal que los estudiantes progresivamente fueran estableciendo y regulando por ellos mismos. Entonces ¿Qué deben hacer los jóvenes para planear sus tareas y estrategias?

Al buscar interpretaciones de diversos autores sobre qué elementos considerar al planear estrategias de aprendizaje, se encontró lo siguiente:

Autor (es)	A considerar en las estrategias
Snowman, en Valle, et. al. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar metas de aprendizaje, aspectos importantes de la tarea y técnicas de aprendizaje potencialmente útiles. • Formular el plan (Tarea, criterios, características personales, técnicas). • Empleo de técnicas para aumentar el aprendizaje y la memoria. • Evaluar el progreso respecto a la meta, para determinar qué tal se trabajaron las técnicas. • No cambiar nada si la evaluación es positiva: modificar el plan si el progreso es considerado inadecuado. • Guiar el funcionamiento de las etapas.
Bixio (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de una red conceptual. 2. Realizar una selección de los conceptos principales que se van a trabajar en la secuencia didáctica. 3. Formulamos los objetivos que nos proponemos en términos de procesos y resultados. 4. Explicitamos la estrategia de enseñanza que llevamos a cabo, que se divide en instancias que incluyen: *La consigna que daremos: qué (contenido conceptual), cómo (contenido procedimental), con qué (materiales de apoyo), con quién (modalidad. Individual, grupo), cuándo (tiempo previsto), dónde (lugar).

	<ul style="list-style-type: none"> *Las acciones que realizarán los alumnos. *Las acciones que realizará el docente. *Los criterios de evaluación que se utilizarán. *El cronograma.
Díaz & Hernández (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos. • La tarea de aprendizaje a realizar. • Los contenidos y materiales de estudio. • Las intencionalidades u objetivos perseguidos. • La infraestructura y facilidades existentes. • El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.
Cid (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • -Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad). • -Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje. • -Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.). • -El tipo de evaluación al que va a ser sometido: en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes por lo tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar.

Tabla 8. Acciones y elementos para planear y regular una estrategia de aprendizaje

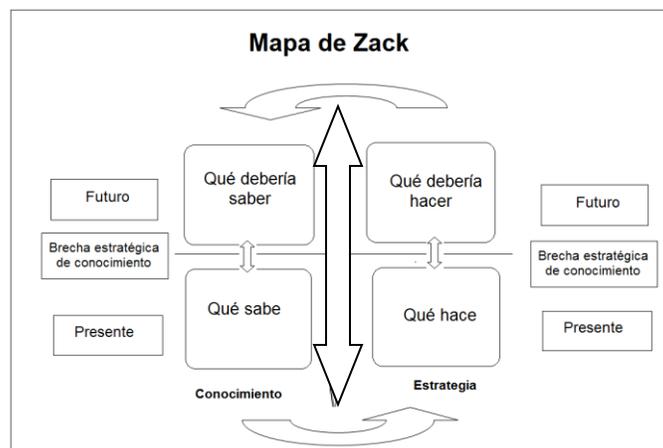
Ciertos autores dicen que la implementación de estrategias de aprendizaje es labor de los docentes; caso de Díaz & Hernández quienes dirigen su atención a profesores que buscan sentido a sus acciones. Los otros autores sí consideran a los estudiantes, incluso Bixio, distingue entre las actividades que han de hacer los estudiantes y los docentes. Respecto a los puntos de encuentro, Bixio, Cid y Díaz & Hernández hablan de cuestiones a considerar para la planificación de las estrategias, como establecimiento de objetivos, técnicas, conocimientos previos, conceptos clave y atención a condiciones (materiales, contenidos, tiempo, etc.).

Con la aportación de estos autores destaca la importancia del inicio de la planeación de una estrategia con la construcción de objetivos, ya que estos rigen las acciones que posteriormente se contemplan, entonces ¿Cómo plantearse uno? En ocasiones sucede que un sueño se confunde con un objetivo, ambos traen consigo motivación por hacer algo, sin embargo la diferencia radica en que el primero es idealista y se basa en emociones desbordadas, mientras que los objetivos son específicos y se componen de una serie de tareas y actividades concretas.

Otro aspecto relevante de la planificación de estrategias es cómo llevarlas a cabo. Cuando se trata de una demanda externa las indicaciones pueden ser muy precisas, pero cuando cada uno las delimita hay que contemplar recursos y priorizar y organizar actividades. Seguramente esto es común, pero el reto está en establecer las actividades a partir de los conocimientos metacognitivos y los

indicadores de auto-observación, auto-valoración y auto-reacción de la autorregulación, lo cual ayudará no sólo a cumplir la tarea sino aprovecharla como experiencia metacognitiva.

Una manera de practicar la Gestión del conocimiento, la muestra Javier Bravo del Centro de Estudios Financieros en Madrid en “Los mapas de Zack”, técnica similar a la matriz DAFO, que articulan el enlace del conocimiento necesario para la gestión. Bravo (2013) dice que primero deben explicarse las intenciones, luego ubicar los conocimientos requeridos para ejecutar lo que se quiere y después revelar las carencias de conocimiento que se tengan. El esquema de estos mapas oscila entre presente y futuro a partir de “lo que se sabe y hace” y “lo que se debería saber y hacer”.



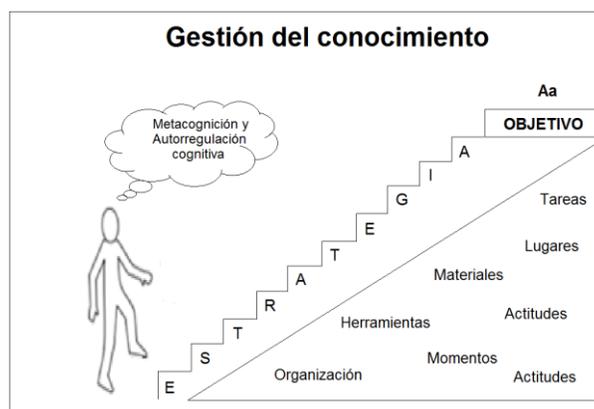
Esquema 5. Mapa de Zack. Retomado de Bravo 2013

Es así que para optimizar el conocimiento que se tiene y aterrizarlo en una estrategia, es necesario una intención u objetivo de por medio, para definir lo que se sabe y hace al respecto y lo necesario para lograr tal meta, pero ¿Cómo direccionar estos saberes? Bixio (2005), sin tener relación directa con Bravo, complementa esta idea, ya que refiere a elementos para conducir las actividades a desarrollar en una estrategia a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué se va a hacer?
- ¿Cómo?
- ¿Con qué?
- ¿Con quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?

La respuesta a estas preguntas clarifican la identificación de eso que se sabe y hace y lo que se requiere, debido a que paso a paso ayuda a que los estudiantes ubiquen los elementos básicos de en una estrategia. Lo único que podría adecuarse a la propuesta de Bixio desde esta investigación sobre el Aa, sería agregar la pregunta de “¿Para qué?”, haciendo referencia al objetivo de esta acción. Cabe mencionar que las actividades deben fijarse con seguridad pero a consigna de continuar regulándose en función de asuntos imprevistos.

Finalmente, puede decirse que la Gestión del conocimiento se define como el proceso de apoyo al *Aprendizaje autónomo* que organiza una serie de actividades sistemáticas para cumplir un objetivo, las cuales se cohesionan y regulan desde el conocimiento metacognitivo y las percepciones de Autorregulación cognitiva.



Esquema 6. Gestión del conocimiento. Elaboración propia

La Gestión del conocimiento como ahora se ha planteado, ejercita la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*, debido a que en éste los estudiantes eligen

y organizan qué es adecuado para cada situación de una estrategia, desde las actividades hasta los momentos de éstas. Además de que al establecer y/o identificar objetivos sobre las actividades que ellos premeditan o que se les solicitan, progresivamente se dan cuenta del sentido que le atribuyen al estudio y a la escuela y forman el hábito para plantearse metas tanto en lo escolar como en lo personal. Por tanto, los principales indicadores de la Gestión del conocimiento dentro del ejercicio del *Aa* en *EMS* son:

- Planteamiento de objetivos.
- Organización de tareas para una estrategia.
- Organización de elementos necesarios para una tarea.

En relación con la competencia de *Aa* de la RIEMS, la Gestión del conocimiento se vincula con los atributos: “Define metas y da seguimiento a procesos de construcción de conocimientos” y “Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana”, debido a que por un lado promueve la formación de objetivos y por el otro lado articula las reflexiones de la Metacognición y la Autorregulación cognitiva con las tareas a realizar.

2.4 Estudiante que aprende autónomamente

Como se ha dicho el *Aprendizaje autónomo* alude mayormente a un proceso introspectivo sobre la propia manera de aprender y estudiar pero ¿Existen las condiciones óptimas para que en la escuela cada uno tenga estas experiencias metacognitivas personales? En realidad las condiciones que cada uno considere necesarias son muy específicas, no obstante si se pueden identificar dos factores que resultan obstáculos para encontrarlas y que más bien promueven una actitud de *supervivencia escolar*.

Uno de ellos es relacionar el estudio con algo tedioso, al referirse a él como un “tener que hacer” más que como una experiencia para aprender. Esto ha ocurrido siempre, pero la ideología actual sobre “disfrutar cada momento” y “no tomarse la vida tan en serio” restan importancia a la formalidad del estudio. Incluso cada vez se ven más propuestas para terminar el bachillerato en un examen o estudiar una licenciatura en tres años. El interés por la escuela ya no es el aprendizaje sino la certificación. Sin embargo no hay mayor culpable que la misma dinámica del siglo XXI que promueve la inmediatez de la vida productiva y de la eficiencia.

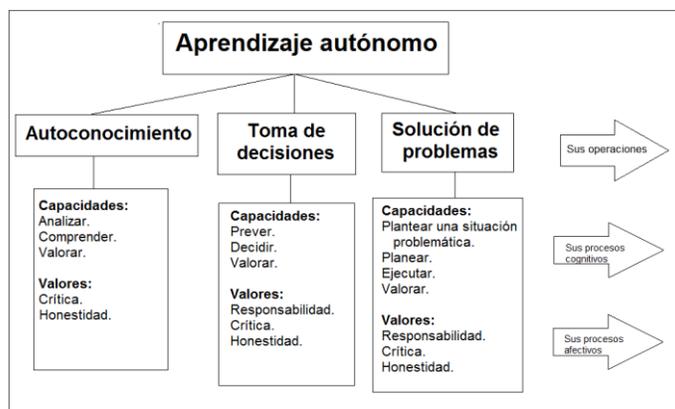
Aunado a ello, el otro factor es la distracción y absorción de tiempo de niños y jóvenes por el internet. Según datos del Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH) 2014, en Flores (2015), el uso más frecuente de la computadora es el acceso a internet (70%), y la población que más accede a él son jóvenes que tienen escolaridad de secundaria y preparatoria (27%). Esta herramienta puede resultar un apoyo o limitante para el Aa. Por un lado representa una plataforma de primer contacto para resolver inquietudes desde una intención propia. Pero por otro lado también despista la atención de los jóvenes en el estudio cuando sólo se usa para acceder a redes sociales o plataformas de entretenimiento.

Así pues, el “tener que” y la excesiva atención al internet suelen distraer a los jóvenes de sus estudios al actuar mecánicamente en la entrega de trabajos, tareas o proyectos escolares, cuando a manera de *Supervivencia escolar* sólo buscan cumplir con un rango de calidad o de expectativas familiares, institucionales o del sistema ¿Pero cuando hacer caso a la propia curiosidad? Todos alguna vez han tenido malos momentos o desinterés por algún tema y actuaron por un “tener que”, lo cual es normal porque todos tienen historias, problemas, inclinaciones y retos diferentes, pero de lo que ahora se habla es de no hacer de ello un hábito.

El que un estudiante tome una actitud más autónoma sobre su estudio es una consecuencia de otros procesos que no necesariamente corresponden a la

escuela sino a asuntos que provienen de su entorno más cercano, su casa. Para que un joven sea autónomo en el estudio tiene que desarrollar un proceso paralelo de autonomía en su vida personal; es necesario que algo motive al joven a interesarse por estudiar desde propósitos propios. No obstante, desde la escuela pueden generarse experiencias que los hagan cuestionar su día a día para que de algo específico, como lo es el estudio, derive el cuestionamiento hacia temas más generales como sus propósitos y/o expectativas de vida.

El punto de encuentro entre la autonomía en la vida personal y la autonomía en el aprendizaje es el desarrollo progresivo de procesos cognitivos y afectivos de las operaciones del Aa. (Ver Esquema 6. Composición del Aprendizaje autónomo.)



Esquema 7. Composición del Aprendizaje autónomo. Elaboración propia.

Autoconocimiento

Para reconocer y asumir cualquier característica personal, en este caso sobre cómo se es como estudiante, los sujetos han de desarrollar procesos cognitivos como el análisis de la propia personalidad, la comprensión entre lo que se cree y lo que se es y la valoración a través de una opinión objetiva. Mismos que se han de llevar a cabo con procesos afectivos como la honestidad al hablar de las propias fortalezas y limitantes, la crítica objetiva a su persona y la responsabilidad de hacer frente a las consecuencias que de ello deriven.

Toma de decisiones

Para que los estudiantes puedan plantear acciones en torno a lograr un propósito de aprendizaje, han de prever qué es lo que quieren aprender y cómo, decidir qué se quiere lograr y valorar qué alcances se pretenden. Asimismo se considera importante que la *Toma de decisiones* se desarrolle con valores como la responsabilidad para los compromisos sobre lo que finalmente se elija aprender, crítica la propia decisión y honestidad para reconocer los avances y retrocesos que se tengan.

Solución de problemas

Para tomar una serie de decisiones encaminadas al logro de un objetivo, en este caso de aprendizaje, es necesario que primero se platee una situación problemática, luego se planee una serie de acciones, ejecutarlas, y finalmente valorar sus resultados para continuar ejecutándolas o replantearlas. Todo ello resalta valores como la responsabilidad ante los propios compromisos, crítica ante el propio desempeño y la honestidad para hacer esa crítica objetivamente al reconocer logros y errores.

Estos procesos cognitivos y afectivos, que como se dijo se desglosan a partir de la propuesta de Román Martiniano, son acciones reflexivas y proactivas que promueve el *Aprendizaje autónomo*. Éste busca que los estudiantes aprendan de ellos mismos y de sus procesos de aprendizaje, que encuentren un objetivo en sus actividades escolares y que a partir de ello tomen decisiones y se responsabilicen de ellas. Incluso estas tres operaciones o características coinciden con el perfil de egreso de la *EMS*.

- Analíticos.
- Creativos.
- Críticos.
- Informados.
- Comunicadores.
- Autónomos.
- Autoreflexivos.
- Responsables.
- Cooperativos.
- Tolerantes.
- Solidarios.
- Sistémicos.
- Trabajadores. (SEP: 2013, 27-29)

Muchas de estas cualidades son las que ya se han señalado como propias del Aa, lo cual resalta aún más la relevancia de promover este proceso en EMS. En este caso, más que demostrar un listado de cualidades o un conjunto de saberes, gustaría distinguir la importancia de prestar atención al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos para el *Aprendizaje autónomo*. El orden, la intensidad y el ritmo con que cada estudiante desarrolle cada capacidad, destreza, valor y actitud dependerán no sólo de lo que suceda y se promueva en la escuela, sino también en su familia y los grupos a los que pertenece.

Puede suceder que los círculos sociales que forman parte del entorno de los estudiantes no les permitan o inciten a cuestionarse qué más pueden aprender además de lo que les ofrece la escuela, y por lo tanto no les interese salir de la dinámica de *Supervivencia escolar* en la que estén inmersos.

Atendiendo a la diversidad del desarrollo cognitivo e histórico de cada adolescente no se delimitan niveles de desempeño, pero sí se aclara que para saber que un estudiante está avanzando en el *Aprendizaje autónomo* han de manifestarse el análisis y la responsabilidad, ya que no es casualidad que ambos procesos estén implicados en las tres operaciones básicas del Aa. Las demás capacidades y valores se irán externalizando con actividades supervisadas y constancia, debido a que es importante que los estudiantes lleven a cabo un proceso sistemático pero que al mismo tiempo reflexionen de ello.

Es así que para un estudiante inicie con el ejercicio del Aa, o como en las nuevas reformas educativas les gusta llamar “Aprender a aprender”, lo elemental es iniciar con la promoción de experiencias metacognitivas, que sin forzar el *Autoconocimiento*, se centren en problematizar la rutina a partir de cuestionamientos en los que los estudiantes se escuchen, se sepan escuchados y poco a poco descubran sus potencialidades y logren trazarse propósitos no sólo a corto plazo, sino también a largo plazo en un proyecto de vida.

2.5 Docente que promueve el Aprendizaje autónomo

Hasta ahora se ha hablado de lo complejo que es para los estudiantes el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*, pero ¿Qué tan complejo es para los docentes? ¿Pueden apoyarlos en este proceso que requiere de introspección? Si bien es cierto que la autonomía se alcanza desde una intención propia, los docentes, desde el ambiente escolar, son figuras de autoridad, ejemplo y motivación, pues los estudiantes suelen atribuirles significado a sus comentarios y acciones, ya sea en un sentido positivo o negativo.

La importancia de la labor docente en la educación de los jóvenes, aparece en la RIEMS en su tercer eje de acción “Mecanismos de gestión”, específicamente con el elemento de “Formación y actualización de la planta docente”, considerándolo uno de los más importantes para el éxito de la Reforma.

Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. Evidentemente habrá que ser cuidadosos con no imponer indebidamente a los profesores nuevas formas de trabajo; de lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización...para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2008:52)

Esta cita retomada del “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, destaca el rol del docente como facilitador de los procesos de aprendizaje. Según Carl Rogers y la enseñanza no directiva, en Sánchez (1990), “la labor del docente como facilitador es ayudar a esclarecer los propósitos individuales y los del grupo y poner a disposición de los alumnos los recursos y medios que consideren necesarios para lograrlos”.

Además para lograr este nuevo perfil, la RIEMS habla de un “cambio gradual en la formación docente”, y aunque a nueve años de la aprobación de la Reforma los

docentes aún siguen inscribiéndose a programas de actualización, esto es un tanto contradictorio, ya que por un lado el discurso habla de un carácter poco invasivo, de no imponer formas de trabajo, y por otro es una realidad que los materiales para las asignaturas que se ofrecen en el bachillerato propedéutico, se desarrollan en un formato por competencias. De manera que con o sin cursar algún programa, los docentes deben trabajar por competencias.

Al respecto Gimeno (2008) se pregunta “¿Disponemos de la competencia que nos habilita a los educadores para saber cómo provocar el desarrollo de competencias en otros?” No hay que olvidar que los docentes, al igual que los estudiantes, son aprendices al acercarse a nuevas situaciones desde su profesión, también se encuentran en un constante ciclo de construcción y reconstrucción de sus conocimientos. Por lo tanto, el *Aprendizaje autónomo* requiere que tanto estudiantes como docentes visualicen un cambio y le atribuyan relevancia.

Sobre este nuevo perfil docente, la RIEMS hace su propuesta a través del Acuerdo 447 y su modificación en el Acuerdo 488 en el que explicitan 11 competencias a efectuar. Entre ellas destaca una que se relaciona con el Aa.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.

- Propicia la utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas. (DOF, 2008:3-4)

Igual que en los mecanismos de la RIEMS, se hace alusión al docente como facilitador, que proporciona herramientas y oportunidades para fomentar actividades de lectura, *Autoconocimiento*, uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), pensamiento crítico, motivación, etc. Si bien, se ha dicho que uno de los fundamentos del *Aprendizaje autónomo* es que el estudiante tome mayor responsabilidad de su aprendizaje, son los docentes quienes desde las aulas pueden catalizar procesos de apoyo como la Metacognición, Autorregulación cognitiva y Gestión del conocimiento, que a su vez promueven las operaciones básicas del *Aa*.

Recordando lo que se ha dicho, no se trata de que estudiantes o docentes caigan en heteronomía, o en la indiferencia de *Supervivencia escolar*. La labor del docente implica más compromiso y menos imposición. Es tener la iniciativa de planear estrategias y/o actividades que no sólo hagan inteligible cierta información, sino también de acercarla a las inquietudes de los estudiantes, promoviendo que ambos asuman una responsabilidad conjunta. El *Aprendizaje autónomo* no es un aprendizaje solitario es una manera de interactuar diferente.

Ello implica que el docente tenga un dominio conceptual y metodológico de las actividades que planea, pero al tratarse de un proceso introspectivo, sobre todo ha de incidir principalmente en la reflexión, ya que ésta impulsará y dará seguridad a los estudiantes para participar de sus procesos de aprendizaje.

Así como el estudiante otorga, o no, autoridad al docente en función de considerar que puede aportarle algo, el docente con comentarios positivos o negativos hacia el estudiante genera expectativas sobre ellos. Díaz & Hernández (2007) entienden que “mensajes negativos emitidos por los docentes no sólo no ayudan al alumno a superar sus deficiencias sino que entrañan una descalificación personal que afecta

la autoestima del individuo y propician que se sienta incompetente e indefenso ante las situaciones escolares.” Por lo tanto si un docente emite un comentario negativo a un estudiante que está en un proceso de *Autoconocimiento* seguramente generará titubeo en sus capacidades.

Las limitantes que pudieran presentarse para que los docentes promuevan el *Aprendizaje autónomo* son, primero, al igual que los estudiantes problemas de actitud, de considerar que determinado cambio es irrelevante. Y luego al tratarse de un proceso personal que conlleva tiempo extra dentro y fuera del espacio de clases para observar y dar seguimiento al ritmo de cada uno, la carga laboral de un docente y los estudiantes por aula pueden ser una limitante.

Es así que los procesos cognitivos y afectivos propios de las operaciones del *Aa* que se han mencionado, también habrán de llevar a la práctica los docentes, principalmente:

- Prever experiencias metacognitivas que atiendan al pensamiento formal de los jóvenes estudiantes de la *EMS*.
- Analizar y ser crítico de su práctica y de su función como docente para destacar con honestidad los aspectos a mejorar.
- Reconocer con responsabilidad, honestidad y crítica los avances en los estudiantes para promover la seguridad en sus fortalezas, y motivarlos a mejorar.
- Planear, ejecutar y valorar actividades en las que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje.
- Fomentar el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo para que los estudiantes logren un producto final a partir del establecimiento de acuerdos y la *Toma de decisiones* con crítica y responsabilidad.

En este caso se habló de la transformación en el rol del docente, debido a que es quien se relaciona directamente con los estudiantes y por tanto influencia sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de que la *RIEMS* los identifique

como los principales responsables del desarrollo de la misma, también es necesario que su labor la respalden cambios a nivel institucional de infraestructura, recursos y gestión.

2.6 Estrategias para el Aprendizaje autónomo

Hablar de corresponsabilidad y planeación docente de estrategias para el *Aprendizaje autónomo* no es contradicción, debido a que, como se ha mencionado, este proceso es complejo y gradual, por lo tanto los docentes habrán de establecer actividades que les ayuden a los estudiantes a hacer de su rutina algo por lo que reflexionar.

Gordillo (2008) dice al respecto “Asumir las reglas comunes y saber hacerlas propias es una forma de orientar nuestra vida...porque sería de locos intentar olvidar todo lo aprendido” Es decir, para comenzar a dirigir el propio aprendizaje no se puede más que apelar a maneras, hábitos e ideas que permean la propia educación, por ello es necesario dar pautas y generar oportunidades para que los estudiantes no pierdan el camino, presten atención a sus procesos de estudio y establezcan dónde están y a dónde quieren llegar. Es por ello que en este apartado se pondrá especial énfasis en las estrategias de aprendizaje para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*.

El concepto “estrategia” tiene un origen bélico que data del siglo IV a.C. con la obra “El arte de la guerra” de Sun Tzu, en la que se define como el plan cuya función es dirigir operaciones militares. Desde entonces, ha sido retomada por diversos líderes en otros ámbitos, como el político, deportivo, empresarial o el educativo, todos ellos rescatando el sentido de un plan directivo.

Ahora al hablar de Aprendizaje autónomo, es importante destacar de qué manera implementarlo. Moncada & Gómez, citando a Manrique, hablan de las estrategias que promueven el desarrollo del Aa. Éstas son:

- a) Desarrollo de *estrategias afectivo-motivacionales*. Se dirigen a que el alumno sea consciente de su capacidad y estilo de aprender, establezca confianza en sus habilidades y logre una motivación intrínseca hacia la realización de su actividad y pueda superar dificultades. Estas estrategias afirman en el alumno su voluntad de querer aprender.
- b) Desarrollo de *estrategias de autoplanificación*. Comprende la planeación de aspectos diversos orientados a la formulación de un plan de estudio realista y efectivo que considere factores intrínsecos y contextuales.
- c) Desarrollo de *estrategias de autorregulación*. Consiste en revisar continuamente los avances, dificultades y logros en la realización de la tarea. Implica considerar alternativas de solución y previsión de consecuencias para tomar decisiones.
- d) Desarrollo de *estrategias de autoevaluación*. En ella el alumno compara la información obtenida y evalúa la eficacia de planificación y valora el nivel que ha alcanzado su meta de aprendizaje y la actuación que ha desarrollado (2012:59).

Estos autores destacan cuatro factores importantes para el *Aprendizaje autónomo*: Motivación, planificación, autorregulación y *Autoevaluación*. La motivación busca impulsar actitudes para que los estudiantes tengan la seguridad en sus procesos de aprendizaje, la planificación y la autorregulación se centran en la sistematización de las acciones que conforman su proceso de estudio, y la *Autoevaluación* verifica puntos de inicio y de llegada en el estudio, al mismo tiempo que da un valor a su desempeño en relación al logro de una meta.

La estrategia que rescata los elementos que antes se han mencionado respecto al desarrollo del *Aa* es la *Autoevaluación*. De la Metacognición rescata las experiencias metacognitivas y la incidencia en el *Autoconocimiento*, debido a que con ellas se da la sensación de avance o retroceso sin la cual se actuaría desde la *Supervivencia escolar* y sin las que sería más difícil generar momentos refleivos. De la Autorregulación cognitiva recupera la auto-observación, auto-valoración y auto-reacción. Y de la Gestión del conocimiento destaca la importancia de

visualizar lo que se tiene y lo que se requiere para el logro de determinado objetivo, que a su vez implica *Toma de decisiones* y *Solución de problemas*.

Por último cabe señalar que la *Autoevaluación*, al igual que el *Aprendizaje autónomo* es un proceso gradual que se desarrolla de acuerdo a las capacidades, interés y condiciones de cada estudiante. Más adelante se profundizará en el desarrollo de la estrategia de *Autoevaluación*, ahora, en un sentido general, es importante decir que para poner en marcha cualquier estrategia hay que considerar ciertos aspectos para que sean pertinentes a determinado grupo.

Al ser los docentes quienes han de tomar la iniciativa para plantear estrategias Díaz & Hernández señalan cinco elementos a tomar en cuenta para éstas:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, actores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza...así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (2007:141).

Como se menciona en esta cita, y con lo que se ha revisado sobre *EMS*, sería necesario considerar en este nivel educativo, por una parte características de los estudiantes, características de su perfil de acuerdo al subsistema al que están incorporados, conocimientos previos y semestre que cursan. Y por otra parte, elementos académicos como contenidos y competencias contempladas para la

asignatura en la que desarrollará la estrategia y asignaturas afines en el semestre que se cursa, así como en anteriores y posteriores.

Para concluir este apartado conviene retomar el epígrafe con el que comenzó: “Y sabré tanto y más auténticamente cuanto más eficazmente construya mi autonomía respecto a la de otros”, pues con todo lo dicho hasta ahora vale mencionar que más allá de las reformas, de las competencias, de los estándares, del “aprender a aprender”, de la “educación permanente”, el *Aprendizaje autónomo* promueve que los jóvenes asuman responsabilidades y comiencen a vislumbrar un proyecto de vida. Un aprendiz autónomo será quien pueda no tener las mejores calificaciones, pero encuentre sentido en su educación formal, incluso a pesar de sobrevivir a la dinámica escolar si es que ese comportamiento está consciente y lo avala un propósito personal.

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

...la historia personal, y sobre todo la escolar, van llevándonos a veces a construir una imagen de nosotros mismos...pero las situaciones de evaluación son momentos especialmente trascendentes para favorecer o, por el contrario dificultar que los alumnos se sientan seguros de que pueden aprender.

Martín & Moreno (2011:114)

Desde el siglo pasado la educación ha adquirido un carácter económico, lo cual la ha involucrado en procesos de oferta, demanda, consumo y beneficios; esto en gran medida debido a las políticas neoliberales a las que nuestro país (así como muchos otros de América Latina) han tenido que adscribirse, y por las que se han hecho reformas al sistema educativo.

Derivado de ello, el conocimiento se ha capitalizado, adquiriendo un valor de cambio por certificados expedidos a nombre de una autoridad educativa que le atribuye autenticidad y vigencia. Los conocimientos y saberes certificados dan a quien los posee seguridad de adaptación y competencia ante el contexto en el que se encuentran, además proporciona cierto poder por sobre quien no tienen ese aval; justificando así la frase de uso popular: “Saber es poder”.

El mecanismo que da autenticidad de los conocimientos ante una autoridad, es la evaluación educativa, que a su vez atenúa la ansiedad de atesorar conocimientos. Pronto la evaluación se ha convertido en el medio para establecer dicotomías (Saber o no saber, conocer o desconocer, poder o no poder, etc.), y no sólo en cuanto al aprendizaje de los individuos, sino también de estrategias, actividades, planes y programas educativos, enseñanza, institutos, etcétera. De manera que hoy en día es fundamental y casi inseparable de los fenómenos educativos.

En México la cultura de la evaluación ha estado ligada a la aprobación de exámenes. Incluso los últimos años se han suscitado eventos poco afortunados en relación a este tema que de cierta manera lo denigran. Uno de ellos se da en el

2013 con Ley General del Servicio Profesional Docente en la que se anunció se evaluarían las competencias de docentes y directivos de las instituciones públicas de Educación Básica y Media Superior. Desde entonces hasta finales de febrero del 2016 que se entregaron los resultados de la prueba, propios y extraños han manifestado su inconformidad ante esta acción por las consecuencias punitivas que trae consigo.

Y otro de los acontecimientos, esta vez sólo en relación a la educación básica, también en Febrero del 2016, es cuando la consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Sylvia Schmelkes anunció que este año no se aplicaría la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) sobre comprensión lectora y matemáticas, en razón de un recorte de presupuesto y de que los resultados no varían mucho año con año. Al día siguiente la misma Schmelkes rectificó que la prueba no estaba cancelada, que sólo cambiaría de metodología.

Sucesos como estos generan desconfianza en las decisiones oficiales, además de la configuración de una percepción colectiva de la evaluación con una función punitiva a la cual hay que esquivar de la mejor manera. Asimismo con situaciones como el caso de la supuesta cancelación del PLANEA, ¿Cómo darle relevancia a estas pruebas estandarizadas si las autoridades no lo hacen? Pues tranquilamente dicen que no hay avances de un año a otro.

Y si bien es cierto que estos acontecimientos son indignantes, también hay que reflexionar sobre los factores que influyen en situaciones como éstas y tomar responsabilidad como parte de un sistema. Razón por la cual, resulta importante relacionar el tema del *Aprendizaje autónomo* con la evaluación educativa, específicamente con la *Autoevaluación* del aprendizaje.

Este capítulo dedicado a la *Autoevaluación*, se compone de siete apartados. El primero refiere a la evaluación en cuanto a su origen y evolución del concepto.

Acto seguido, se distingue la tipología de la evaluación según sus funciones, momentos y agentes. Luego se habla de la evaluación desde la perspectiva del enfoque por competencias, mismo que retoma la RIEMS. Posteriormente, se hace énfasis en la *Autoevaluación* como una de las estrategias que promueven el *Aprendizaje autónomo* entre los estudiantes. Después se mencionan algunas especificaciones tanto para el estudiante como para el docente respecto a la *Autoevaluación*. Y por último se nombran algunas de las técnicas para llevar a cabo este ejercicio de evaluación.

3.1 Evaluación

La etimología del término “evaluación” proviene del latín “*valere*” - “acción de tasar o valorar”. Desde su origen la evaluación se ve como una acción de enjuiciamiento, sin embargo actualmente alude no solamente a un juicio, sino a valorar, cuantificar, ponderar, estimar, mejorar, etc. Y es que a lo largo de la historia se le han sumado elementos importantes a considerar en las diversas interpretaciones de los autores que hoy lo definen.

Esta evolución se ha identificado de diferentes maneras. A continuación se resumen dos clasificaciones.

HISTORIA GENERAL DE LA EVALUACIÓN	
Lukas & Santiago (2009)	Guba & Lincoln en Ibar (2002) & Bisquerra (1996)
1. Antecedentes remotos (2000 a.C.-1900): Prima el uso de los exámenes.	1. Medición: Caracterizada por los tests, con Binet, Galton, Wundt, Otis, Gronlund.
2. Etapa de eficiencia y de los tests (1901-1929): Estados Unidos y Gran Bretaña contrataron expertos para evaluar los servicios sociales de la población. Los tests tenían auge y medían la calidad de las escuelas.	2. Descripción: Se inaugura con R. Tyler, donde el rol del evaluador es describir.
3. Etapa de Tyler (1930-1945): El estadounidense Ralph Tyler sistematizó los procesos de evaluación a partir de un modelo de cumplimiento de objetivos preestablecidos.	3. Juicio determinado: Las valoraciones están ligadas a un contexto físico, psicológico, social y/o cultural.
4. Etapa de la inocencia (1946-1957): Estandarización de los tests ante el aumento en la oferta educativa.	4. Criterio negociado: Involucrar en la evaluación a todos los implicados en ella.

<p>5. Etapa de la expansión (1958-1972): El Gobierno Federal de los Estados Unidos llevó a cabo medidas oficiales para el cambio del sistema educativo, las cuales requerían evaluarse. Surgen los modelos dirigidos a la evaluación de programas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edward Suchman- “Modelo científico”. - Lee J. Cronbach- “Modelo orientado a la planeación”. - Daniel L. Stufflebeam- “Modelo CIPP”. <p>6. Etapa de profesionalización (1973-actualidad): Surge la profesión de evaluador. Los modelos que enriquecen esta etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robert Stake -“Modelo centrado en el cliente o de evaluación respondente”. - Stake, Hamilton, Parlett y MacDonald- “Modelo Iluminativo y holístico”. - Michael Scriven- “Modelo centrado en el consumidor”. 	
---	--

Tabla 9. Historia general de la evaluación

Por un lado Lukas & Santiago explican detallada y cronológicamente este progreso a través de seis épocas desarrolladas en su mayoría en los Estados Unidos de América. Éstas evolucionan entre la mera aplicación de exámenes y la profesionalización de la evaluación, pasando por la sistematización, estandarización de los test y evaluación de programas. Y por otro lado, la clasificación de Guba & Lincoln ubica cuatro generaciones cimentadas en las orientaciones de la evaluación, con las que nuevamente dan cuenta del proceso que inicia con la búsqueda de un valor concreto y culmina con el reconocimiento de los elementos determinantes en la evaluación.

Estas clasificaciones dan cuenta de cómo se ha generado la reflexión en torno a la evaluación a lo largo de los años, no obstante en temas como éste siempre es importante contextualizar. Buscando en la historia de la evaluación en México se encuentra que este país tiene un avance importante alrededor de los años 70's del siglo pasado. Según Martínez & Blanco se distinguen tres períodos:

- Entre 1970 y 1980: Se mejoró...la información censal disponible sobre el sistema educativo, con el objeto de disponer de estadísticas confiables y comparables a través del tiempo.

- Entre 1990 y 2002: ...preocupación de las autoridades educativas por desarrollar instrumentos de evaluación confiables, que pudieran ser utilizados para diseñar políticas educativas eficaces...Primeras participaciones de México en pruebas internacionales de aprendizaje.
- Del 2002 al 2006: Papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. (s.f. pp.9-18).

A diferencia de los estadounidenses que entre 1930 y 1945 con la aportación de Tyler comenzaron sistematizar la evaluación, en México sucede hasta la década entre 1970 y 1980. Sin embargo, pasaron pocas décadas, para que a principios del siglo XXI tuviera que alinearse a las pruebas estandarizadas que ya fungían un papel importante en otras partes del mundo.

Es así que cada etapa, tanto de la historia estadounidense como de la mexicana, presenta una orientación específica, de manera que no hay conceptos malos o buenos sino interpretaciones contextualizadas. Razón por la cual definir la dirección de la evaluación es importante, sobre todo porque, junto con el propósito le dan sentido a un proyecto educativo. Las orientaciones que se identifican son:

- **Medición:** Asignar un valor cuantitativo a características o propiedades de un objeto, persona, proceso, fenómeno, etc.
- **Control:** Diagnostica el estado de algo en referencia a normas, modelos o niveles preestablecidos.
- **Valoración:** Indagar en el funcionamiento de un objeto, fenómeno o proceso con base en criterios preestablecidos y con la finalidad de obtener información y construir juicios de valor para su retroalimentación.

Todas ellas pueden ser un detonante para *Tomar decisiones*, sin embargo la diferencia entre éstas radica en sus productos. Con la medición se logran valores absolutos y concretos, como lo son las calificaciones en una boleta oficial. Con el control se consiguen condiciones, como el grado de aprobado, en una prueba. Y

con la valoración se recaba información sobre el proceso a evaluar, como puede ser una serie de comentarios sobre el desempeño de un estudiante a lo largo de un bimestre.

Por sentido común, todo aquel que pretenda plantear una propuesta evaluativa que sea aceptada por otros construirá un discurso con una idea que tienda a la valoración. Esto es lo que ha sucedido desde principios del siglo XXI con las disposiciones educativas oficiales que maquillan intenciones escudándose en una lucha por la mejora. Pero ¿Cuántos realmente lo consideran? O ¿Cuántos pueden llevarlo a cabo?

En general las orientaciones que se le dan a los proceso de evaluación son la medición y el control, cuyo instrumento de evaluación por excelencia es el examen y su finalidad la *Supervivencia escolar*. Un factor detonante es que oficialmente las evaluaciones en el sistema educativo mexicano se solicitan a través de calificaciones. Y si bien cada docente en el transcurso del ciclo escolar puede valerse de estrategias de valoración que posteriormente traduzca a términos cuantitativos, también es cierto que en los institutos educativos públicos los estudiantes por grupo son demasiados y una labor de seguimiento personalizada sería ardua y casi imposible.

Aún así la SEP presenta una mirada positiva en los planteamientos de la RIEMS que definen la evaluación. Citando tal cual la interpretación de Stufflebeam & Shinkfield, dice:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (DGB, 2011:33).

Resulta interesante que la RIEMS retome íntegramente el concepto de Stufflebeam, sin embargo esta relación toma sentido si se comparan los contextos de ambos. Recordando, Stufflebeam dio origen a esta definición en la etapa histórica “De expansión”, en la que el gobierno de Estados Unidos se involucró en el sistema educativo a través del establecimiento de leyes y programas. Escenario, que a pesar de situarse entre finales de los 50's y principios de los 70's, suena cercano a las primeras décadas del México del siglo XXI, pues el documento que rescata este concepto, se publicó en el contexto de la RIEMS y la aprobación de la obligatoriedad del nivel medio superior.

Así, la RIEMS busca una interpretación de la evaluación desde la valoración, debido a que ésta busca información sobre diversos elementos para ser guía en la *Toma de decisiones*, *Solución de problemas* y comprensión del fenómeno a evaluar, lo cual no habla de una cifra, o del estado de algo, sino de la retroalimentación de una situación para su intervención.

De igual manera, la DGB complementa la definición de Stufflebeam y hace sus especificaciones sobre los lineamientos de la evaluación del aprendizaje en *EMS* a través de cinco puntos que se mencionan a continuación:

1. La evaluación en el bachillerato general debe ser integral y su objeto de evaluación son las competencias incluyendo todos sus componentes.
2. La evaluación es parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, por tal motivo su principal función es la formativa.
3. La evaluación de competencias se desarrolla a través de actividades significativas.
4. La evaluación debe proporcionar información sobre el desempeño de los estudiantes mediante estrategias de evaluación auténtica.
5. El proceso de evaluación debe promover constantemente la evaluación, coevaluación y autoevaluación. (DBG, 2011:10,11)

Nuevamente se hace alusión a la orientación valorativa de la evaluación, haciendo mención de la información sobre el desempeño de los estudiantes, su función formativa, actividades significativas o las estrategias de evaluación auténtica; ésta última la DGB (2011), en palabras de Ahumada, señala como aquella centrada en los procesos de aprendizaje. No obstante, también aclara que su objeto de evaluación son las competencias, por lo tanto ¿Qué se evalúa, las competencias o el aprendizaje? ¿Se valora el desempeño de los estudiantes o se controla el desarrollo de competencias?

Ante este escenario, no es necesario unirse a los fatalistas, sino ser proactivo y buscar la mejor manera de aportar elementos al aprendizaje de los estudiantes, en este caso a través de la evaluación. Por tanto, una estrategia de evaluación con estos fines habrá de ser planeada más allá de los exámenes y más cerca de su concepción como proceso. Para guiarlo, Cázares & Cuevas (2008) exponen seis cuestionamientos que distinguen los elementos básicos que apoyan la reflexión sobre lo que una evaluación ha de considerar.

DESARROLLAR UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN		
<p>¿Qué se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Procesos</i>. • <i>Criterios</i>: Atributos que se pretende posea lo que se va a evaluar. • <i>Indicadores</i>: Describen el desempeño esperado de un criterio. • <i>Evidencias</i>: Aportes sobre uno o varios criterios. Pueden ser: Saberes, productos tangibles o comportamientos visibles. 	<p>¿Para qué se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Propósito</i>: Meta (s) que se pretende(n) conseguir. 	<p>¿Cómo se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrategias</i>: Planes encaminados a la consecución de un propósito.
<p>¿Con qué se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instrumentos</i>: Mecanismos diseñados para evidenciar criterios e indicadores. 	<p>¿Cuándo se evalúa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Momentos</i>: Al inicio, durante, al final del proceso de evaluación. 	<p>¿Quién/es evalúan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Agentes</i>: Docente, compañeros, sí mismo.

Tabla 10. Desarrollo de una propuesta de evaluación

Estos cuestionamientos ayudan a comprender la constitución general de una evaluación, pero al hablar de la evaluación del aprendizaje se han de tomar en cuenta los elementos que lo componen el proceso en cuestión; que como se dijo

son cognitivos, afectivos, sociales y ambientales. Por tanto las valoraciones que de ellos deriven han de ser flexibles a las particularidades.

Para esta investigación se considera la evaluación como un proceso sistemático de identificación y análisis de información para valorar la condición y el progreso de determinado fenómeno, situación o procedimiento con base en ciertos criterios y con el propósito de tomar decisiones para mejorarla/lo.

3.2 Tipología

Continuando con la fundamentación de la evaluación, en este apartado se busca precisar algunos tipos de ésta. La tipología que cada autor elige es determinante para la conformación de su concepción y diseño de evaluación, puesto que le da estructura.

La clasificación que se presenta está conformada por los tipos de evaluación que coinciden entre diversos autores como Pimienta (2008), Casanova (1995), Díaz & Hernández (2007) o Castillo & Cabrerizo (2009), y que además responde a los planteamientos de ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿quién?, elementales en la construcción de una propuesta de evaluación. Los tres tipos de evaluación que se contemplan son: Por funciones, por momentos y por los agentes que la llevan a cabo.

3.2.1 Por funciones (Sumativa y formativa)

Esta clasificación representa la finalidad o destino que pretende tener el proceso de evaluación, es decir el “para qué”. Usualmente se identifican dos funciones generales: La sumativa y la formativa; ambas están directamente relacionadas con la *Toma de decisiones*, debido a que, a su modo, determinan qué hacer ante la información derivada de este proceso. A continuación se explica cada una de ellas.

Evaluación sumativa

Valora únicamente los resultados o productos finales de un proceso a evaluar, al medirlo con base en rangos u objetivos específicos y predeterminados. Se emplea para dar veredictos a partir de información recabada, o bien para dar recomendaciones concretas. Algunos instrumentos de los que se apoya son los exámenes y las listas de cotejo (cuadros que indican la presencia o ausencia de criterios a considerar en evidencias de producto o de desempeño y que son cuantificados para asignarles una calificación o veredicto).

Evaluación formativa

Valora los procesos de lo que se pretende evaluar simultáneamente de su operación, por ello su característica principal es la continua búsqueda de información. Se emplea para mejorar periódicamente lo evaluado al tomar decisiones a corto plazo, no obstante también pueden planearse estrategias o acciones a mediano o largo plazos. Algunos instrumentos de los que se apoya son: Registros anecdóticos (descripciones de situaciones observadas ante las cuales se plantea una solución), rúbricas holísticas (escalas que describen los niveles de desempeño generales de un proceso) o rúbricas analíticas (escalas que describen indicadores de niveles de desempeño en un proceso) y exámenes o cuestionarios escritos con preguntas abiertas.

Cabe señalar que la evaluación sumativa y la formativa, son generales, sin embargo de ellas pueden derivarse otras intenciones, por ejemplo la clasificación sobre funciones de la evaluación que propone Sergio Tobón:

- Evaluación de promoción: busca determinar el nivel de dominio alcanzado en la formación de una competencia.
- Evaluación de acreditación: se hace al final de un módulo para reconocer las competencias de los estudiantes en un nivel determinado.
- Evaluación de certificación: se hace para certificar las competencias por parte de organizaciones competentes para ello. (2010:113)

En este caso Tobón se enfoca en la evaluación de competencias, no obstante en ejemplos cotidianos de evaluación que viven los estudiantes, la promoción se ve en la valoración para avanzar al siguiente grado o nivel educativo (primaria, secundaria, media superior, etc.), la acreditación en la valoración bimestral, trimestral, etc. y la certificación se aprecia en exámenes de idiomas o pruebas deportivas. Todas estas experiencias usuales de evaluación tienden a ser sumativas, específicamente a través de exámenes finales o únicos, no obstante podrían partir de lo formativo al gradualmente evaluar los niveles o procesos a promover, acreditar o certificar.

3.2.2 Por momentos (Inicial/ De proceso/Final)

Esta clasificación representa el/los período(s) en que se lleva a cabo el proceso de sistematización, análisis y valoración de lo que se va a evaluar. Los tres momentos representativos que se identifican son: Inicio, proceso y final. Al igual que la clasificación por funciones cualquiera que sea el período elegido para el diseño de la evaluación, estará directamente relacionado con la *Toma de decisiones*, debido a que determina qué hacer ante la información obtenida. A continuación se explica cada una de ellas.

Evaluación inicial

Se lleva a cabo al inicio del proceso a evaluar, generalmente con una intención de diagnóstico. Esta evaluación forma parte importante del paradigma Constructivista, puesto que se emplea para reconocer los conocimientos previos de los estudiantes y a partir de ello tomar decisiones para planear acciones o replantear las que se consideraban. Algunos instrumentos de los que se apoya son: Cuestionarios, escalas de actitudes (lista de enunciados que valoran el desarrollo de cierta actitud) y el diario de trabajo (registro descriptivo de lo ocurrido en una sesión de clases para generar la reflexión de asuntos a mejorar).

Evaluación de proceso

Se lleva a cabo durante el proceso a evaluar a partir de la valoración y búsqueda continua de información sobre el desarrollo de éste. Se emplea para resolver dificultades o reorientar situaciones con intenciones preestablecidas. En este sentido es importante relacionar la evaluación de proceso con su función, debido a que por un lado suele relacionarse con la formativa, que está orientada al aprendizaje, en tanto reconoce que el estudiante construye y reconstruye sus conocimientos. Y por otro lado puede vincularse con la sumativa que busca el cumplimiento de objetivos y/o resultados específicos. La evaluación formativa, al enfocarse en los procesos requiere de varios instrumentos, algunos de ellos el diario de trabajo, los registros anecdóticos, las rúbricas holísticas o analíticas, los cuestionarios, los debates, etc.

Evaluación final

Se lleva a cabo al término del proceso a evaluar, ya que parte de la reflexión sobre los logros y resultados alcanzados hasta ese momento. Se emplea para valorar el fin del proceso o parte de éste, ello depende de su función; en caso de ser sumativa se lleva a cabo para deliberar, y de ser formativa refiere a la revisión de los avances en una fase (módulo, unidad, bimestre, etc.) de un proceso, sistema o ciclo, con la intención de tomar decisiones y darle seguimiento. Algunos instrumentos de los que se apoya son: Portafolios (recopilación de evidencias de producto desarrolladas a lo largo de un proceso), exámenes, proyectos de investigación, tablas o listas de cotejo, etc.

3.2.3 Por sus agentes (Heteroevaluación/ Autoevaluación/ Coevaluación)

Esta clasificación representa quién ejecuta la estrategia de evaluación, así como sus instrumentos. Los agentes que se consideran son los docentes, los estudiantes y los compañeros de clase. Generalmente la responsabilidad de la evaluación recae en los docentes, sin embargo ya comienza a exigirse la participación de los estudiantes, lo cual no implica sólo inclusión, sino una

planeación más organizada, analítica, sistemática y creativa. A continuación se explica cada una de las evaluaciones desde estos tres agentes.

Heteroevaluación

Valoración que emite una persona sobre otra. En un contexto áulico, generalmente son los docentes, y únicamente ellos, quienes valoran el desempeño de los estudiantes, por lo cual el concepto popular de evaluación tiene una connotación negativa al implicar que una persona, en este caso los docentes, tengan el control sobre otros, los estudiantes. Y el que una persona lleve la evaluación de un grupo no es del todo malo, lo preocupante es que se establezcan criterios impuestos e inamovibles y que la información que de ello derive no se comparta.

Incluso si los docentes son los encargados de la evaluación, por un lado beneficia a la enseñanza, porque quien ha diseñado la planeación de actividades, estrategias, organización de contenidos, etc. también percibe las consecuencias de su desarrollo. Y por otro lado beneficia al aprendizaje, si retroalimenta los procesos de los estudiantes con objetividad y experticia.

Autoevaluación

Valoración que emite una persona sobre sí misma, sus procesos, comportamientos, actitudes, etc. en relación a determinados criterios o expectativas. La *Autoevaluación* beneficia al aprendizaje y el desarrollo personal, en tanto ejercita el *Autoconocimiento*, la iniciativa y la *Toma de decisiones* al considerar las potencialidades y alcances de cada uno. Cabe señalar que en este tipo de evaluación es necesario que se tome con seriedad debido a que la *Autoevaluación* es más que una opinión o una frase motivante. Más adelante se profundizará en este tema y se hablará de su aportación al *Aprendizaje autónomo*.

Coevaluación

Valoración que se emite entre personas en una misma condición; en el caso de las aulas, entre compañeros. Esta evaluación beneficia a la conformación de un

grupo, debido a que promueve actitud crítica, el trabajo en equipo y el reconocimiento del otro como un Ser que aprende a propio ritmo. Uno de los inconvenientes que pueden surgir son los malentendidos, ya que siempre es difícil aceptar juicios o críticas de alguien más, y más aún si no se atribuye importancia a las opiniones de otros.

Por ello una condición necesaria para la coevaluación es el respeto entre compañeros y reconocer que todos están en las mismas condiciones pero que todos tienen algo que aportar. No obstante, también se tiene que estar preparado para identificar los comentarios malintencionados.

3.3 Evaluación por competencias

Como se ha mencionado, desde un escenario pesimista la evaluación educativa puede considerarse una pesadumbre, por representar para los docentes la calificación de exámenes, sumatorias, revisiones, promedios, listas a llenar, etc., y para los estudiantes trabajos a entregar, guías a responder y luego estudiar, repasos de último momento, exámenes, etc.

Aunado a ello, con el trabajo por el enfoque por competencias, la labor evaluativa de los docentes cambia. Por principio de cuentas porque ya no sólo se considera la memorización de contenidos, sino la tan nombrada triada de “conocimientos-habilidades-actitudes” que hace alusión a una “educación integral”. Sin embargo evaluar la integralidad del estudiante va más allá de la atención a esos componentes. El mismo Sergio Tobón, o autores como Del Pino (2011) reconocen la integralidad como la articulación de la educación con un proceso social, una realidad histórica y demandas propias de una época. Por tanto una evaluación integral exige de los docentes la identificación de criterios e indicadores cercanos a la realidad de cada grupo.

Dentro de esta misma complejidad en la evaluación se encuentra la valoración de actitudes, que se evaluaba bajo el rubro de “conducta” o se les registraba en los comentarios generales, pero con las reformas educativas quedan como intenciones formalizadas.

A través del currículum oculto pueden propiciarse actitudes y/o valores tanto positivos como negativos, pero la enseñanza y evaluación premeditada de ellos no es tarea fácil. Por una parte, representa un buen inicio al acercamiento del factor afectivo del proceso de aprendizaje. Y por otra, corre el riesgo de caer en subjetividades de los docentes, ya que cada uno experimenta un desarrollo, percepciones y contextualiza de determinada manera una actitud o valor.

Respecto a ello, Trillo (2003) encuentra que algunos de los beneficios de la evaluación de actitudes y valores son que, los estudiantes le otorgan más valor a estos aspectos en tanto saben que van a ser considerados y los docentes llevan a cabo una reflexión analítica de éstos y de lo que implican. No obstante, lo positivo o negativo de incluir las actitudes y valores, e incluso las habilidades y destrezas, en la evaluación lo determina la medida en que éstos se trabajen gradualmente y no sólo sean un criterio más para asignar una calificación. La evaluación de actitudes y valores no debe ser una amenaza más para los estudiantes, ni una cuestión más de *Supervivencia escolar*, de retomarse ha de ser un factor que complementa la formación.

Pero ¿A qué hace referencia la evaluación por competencias? Uno de los autores que trabaja el enfoque por competencias desde el paradigma constructivista es Julio Pimienta (2008), quien afirma que “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias en un contexto específico”, es decir, se habla de una evaluación más precisa que presta atención a las particularidades de los evaluados. Su método lo expresa en cinco pasos básicos:

1. Construir una tabla de especificaciones. Gráfico que guía la evaluación porque conjunta contenidos, su descripción, tiempo-clase, ponderación y porcentaje, así como el número de reactivos considerados en los instrumentos.
2. Distribuir las competencias /temas atendiendo al nivel de asimilación del conocimiento (nivel cognitivo). Se identifican niveles en que progresan los criterios para luego clasificar los temas o competencias dentro de éstos. Los niveles señalados: Comprensión o conocimiento, saber o reproducción, saber hacer o aplicación, y la creación.
3. Diseñar el instrumento para evaluar. Crear los reactivos de los instrumentos.
4. Llevar a cabo la evaluación. Poner a prueba el diseño.
5. Realizar la metaevaluación. Reflexión de la propia evaluación para mejorarla. (Ver Anexo 1. Procedimiento de Julio Pimienta para evaluar los aprendizajes).

La innovación en esta propuesta se encuentra mayormente en la planeación de la evaluación ya que la elaboración de una tabla de especificaciones ayuda a sistematizar el proceso y a darle claridad, sin embargo ¿además de la metaevaluación, qué aporta a los procesos de los estudiantes? En este caso esa reflexión habría de tener criterios muy variados para que no tienda sólo a cuestiones técnicas sino también qué reacciones, dudas o aprendizajes suscite la estrategia desarrollada.

Por su parte, Sergio Tobón, otro referente en el trabajo por competencias, desde el paradigma socioformativo concibe que la evaluación a partir de este enfoque ha de trabajarse como valoración, dice:

“considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales.” (2010:115)

Este autor también habla del desarrollo de competencias como finalidad pero lo respalda en la atención a estrategias, ritmo y condiciones que influyen en el aprendizaje y les asigna la función de cumplir con las metas personales. Para Tobón (2010) la evaluación ha de planearse desde rúbricas a las que llama “Secuencias didácticas”; definidas por él como los “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.”

Esta metodología requiere de mayor precisión debido a que engloba la planeación de actividades y su evaluación. Respecto a las actividades considera una situación problema del contexto, competencia(s), contenidos, saberes a desarrollar (conocer, hacer, ser), recursos, estrategia y actividades con y sin el docente. Y en relación a la evaluación contempla criterios, evidencias, niveles de desempeño, puntos a asignar en cada nivel y procesos metacognitivos. Dichos niveles indican el avance de los estudiantes en relación a la competencia que priorice la actividad; éstos son “Inicial-receptivo” (tiene nociones sobre el tema pero requiere apoyo), “Básico” (tiene conceptos esenciales y puede resolver problemas sencillos), “Autónomo” (se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos) y “Estratégico” (analiza sistémicamente las situaciones, considera el pasado y el futuro, y presenta creatividad e innovación).

Asimismo, Tobón destaca la relevancia de la Metacognición en la evaluación, para que los estudiantes reflexionen y autorregulen sobre su desempeño antes, durante o después de las actividades a desarrollar. Esta indagación Tobón la representa dentro de su rúbrica a través de algunos cuestionamientos. (Ver Anexo 2. Metodología general de aprendizaje y evaluación: Secuencias didácticas).

Por último cabe hacer referencia a lo que dispone la DGB (2011) que especifica que “la evaluación de las competencias requiere de estrategias evaluativas que se centren en el proceso de aprendizaje más que en los resultados”. La estrategia

que identificaron para este efecto es la “evaluación auténtica” cuyo principal objetivo es que “tanto estudiantes como profesores, obtengan información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, por tal razón se centra fundamentalmente en procesos más que en resultados.”

Este tipo de evaluación, semejante a la evaluación formativa (de la que se hablará más adelante), se manifiesta a través de un proceso cíclico de enseñanza, mismo que considera la planeación de actividades significativas, la implementación de estrategias didácticas en las que los estudiantes interactúen y en la retroalimentación continua al estudiante sobre su desempeño. La DGB al igual que Tobón, se apoya de rúbricas que califican el avance de los aprendizajes esperados que agrupan por pares, y cuyos indicadores son los siguientes niveles de desempeño: “Bajo” (le asigna un 25% representado en un cinco como calificación), “Medio” (le asigna un 50% y un seis o siete), “Alto” (le asigna un 75% y un ocho o nueve) y “Sobresaliente” (le asigna un 100% y un diez). (Ver Anexo 3. Modelo de valoración por rúbricas.)



Esquema 8. Proceso cíclico de la evaluación auténtica. Retomado de DGB (2011).

Con estas tres concepciones de la evaluación desde el enfoque por competencias se perciben algunos de las críticas que se le han hecho a éste. En el primer capítulo se habló de una imprecisión en el término y en su metodología lo cual genera desconfianza para muchos en la manera introducir las competencias, y es

justo la evaluación uno de los procesos en los que toma o no sentido “una innovación” como ésta.

Con estas propuestas se perciben las intenciones de sistematizar y especificar los instrumentos de la evaluación, lo cual promueve claridad tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin embargo el cómo evaluar “los tres saberes” o la triada de “conocimientos, habilidades y actitudes” queda dispersa.

El punto de encuentro entre estas tres propuestas es la delimitación de rúbricas por niveles de desempeño, en los que describen el avance que esperan de cada proceso y a los que asignan determinado puntaje o porcentaje. No obstante, se sigue segmentando la evaluación de tal triada y del aprendizaje de los estudiantes. Incluso el nombrar “inicial” o “bajo” al desempeño de un estudiante puede desmotivarlo.

La enseñanza por competencias invierte los objetivos...al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación...Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado...El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos. (Del Rey & Sánchez, 2011:3)

Es así que Del Rey & Sánchez concuerdan con la idea de que las competencias demarcan una serie de acciones e información a demostrar, dejando de lado una gran cantidad de información que da cuenta del desarrollo del aprendizaje. Justo en esta idea se justifica otra de las críticas al enfoque, su incorporación sin reflexión, refiriéndose no sólo a la falta de consideración de un contexto del sistema educativo, sino también en un contexto áulico en el que se utilizan el instrumento “predilecto” para el desarrollo de competencias, las rúbricas.

A la evaluación por competencias le hace falta pensar que el aprendizaje no es lineal y que además de los niveles de desempeño hay que considerar información sobre el proceso de cada uno, lo cual implica hacer partícipes a los estudiantes de su evaluación. Tobón lo ejemplifica a partir del apartado que dedica a los Procesos metacognitivos en sus rúbricas, en el que los estudiantes reflexionan sobre su desempeño antes, durante y al finalizar determinada actividad con la finalidad de actuar ante los problemas cotidianos con todos los recursos que se tiene. Apartados como éstos que complementen la evaluación sumativa que oficialmente se exige, son acciones con las que se puede comenzar a promover una evaluación cualitativa que destaque información importante sobre el propio aprendizaje y con la que los estudiantes desarrollen procesos como el *Autoconocimiento*.

Es así que la evaluación ha de ser un proceso que acompañe la enseñanza y no sólo una tarea final. Como ya se dijo, la RIEMS contempla que la evaluación en el bachillerato general debe tener como objeto las competencias y sus componentes, por lo tanto se pone en duda si lo que en verdad pretenden es una evaluación integral o un control de evidencias. Y es que la evaluación por competencias al considerar habilidades, conocimientos y actitudes, implica una evaluación de procesos que requiere regulación y observación continua del trabajo de los jóvenes, además de una sistematización en la que se registre la información que se vaya recabando, de lo contrario podría caerse en una evaluación cuantitativa o en la falta de objetividad.

Al hablar específicamente de la evaluación de la competencia de *Aprendizaje autónomo* es necesario recordar que ésta implica un proceso reflexivo sobre la propia manera de estudiar y aprender, por lo tanto su desarrollo es progresivo y requiere de tiempo, constancia y un seguimiento descriptivo y analítico.

Recordando las operaciones del *Aa*, relacionadas con los atributos de su competencia genérica propuesta por la *RIEMS*, para evaluar el *Aprendizaje autónomo* se tendría que hacer una valoración de:

AUTOCONOCIMIENTO		TOMA DE DECISIONES		SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
Procesos cognitivos	Procesos afectivos	Procesos cognitivos	Procesos afectivos	Procesos cognitivos	Procesos afectivos
Analizar. Comprender. Valorar.	Crítica. Honestidad.	Prever. Decidir. Valorar.	Responsabilidad. Crítica. Valorar.	Plantear una situación problemática. Planear. Ejecutar. Valorar.	Responsabilidad. Crítica. Honestidad.

Tabla 11. Procesos a valorar del Aprendizaje autónomo

Cabe señalar que los procesos tanto cognitivos como afectivos de cada operación del Aa, se han pensado en el orden en que se presentan, sin embargo cada estudiante aprende a su propio ritmo y circunstancias. A diferencia de los niveles de desempeño, el desarrollo en cada uno de estos es un avance para el *Aprendizaje autónomo*.

En este caso se identifica la *Autoevaluación* como la estrategia que promueve el *Aprendizaje autónomo*, ya que permite que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje en determinadas situaciones, además de que les hace partícipes y responsables de su evaluación. Además permite a los docentes reconocer más información sobre destrezas y actitudes de los estudiantes. A continuación se habla a detalle de la *Autoevaluación* como estrategia para el Aa.

3.4 Autoevaluación

Tradicionalmente la práctica de la evaluación ha sido ejecutada por los docentes con una intención punitiva, incluso la historia dice que los primeros exámenes realizados los aplicaba una autoridad: El Estado, un filósofo o los representantes de una orden religiosa. Desde entonces hasta ahora, el docente sigue siendo quien formula y elige estrategias, técnicas, instrumentos, criterios, etc., lo cual es parte de su labor, sin embargo ¿De quién es la responsabilidad de la evaluación? En este sentido es importante ubicar no sólo los agentes (docentes, estudiantes, compañeros de aula), sino también su función (sumativa o formativa) y propósito (comprobación, mejora, certificación, promoción, acreditación, etc.).

Respecto al *Aprendizaje autónomo* ¿Quién es el responsable de su evaluación? ¿De verdad son los docentes los únicos responsables? Reflexionando sobre la dinámica usual de un salón de clases puede decirse que sigue reproduciéndose la educación bancaria de la que hablaba Paulo Freire, en donde el conocimiento es una transacción que los docentes hacen a los estudiantes. Seguramente hay docentes e instituciones que dediquen su labor a cambiar ese estigma, pero la realidad es que generalmente ocurre y no siempre es por una actitud malintencionada del docente, en muchas ocasiones también se da por el ritmo administrativo de la institución, e incluso por la actitud de los estudiantes.

¿Cuántas veces como estudiantes nos preocupamos por la clase del día siguiente? Los estudiantes llegan al salón sin saber de qué tratará la clase, llegan dispuestos a aceptar lo que los docentes tengan para ellos. Muchas veces no conocen el temario de la asignatura y cumplen con las tareas que se asignan como repaso de lo que se trabaja en el aula, pero cuántas veces se complementan con el estudio de apuntes anteriores o con información de otras fuentes ¿Cuántas veces no se hacen tareas por *Supervivencia escolar*?

Si para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* bastara con actividades extraescolares sin apoyo de los docentes, hace mucho tiempo que la educación formal habría cambiado. Estamos ante un proceso complejo que implica factores cognitivos, sociales, culturales y afectivos y que por tanto requiere de reflexión, pero también de constancia y sistematización, razón por la cual se ha pensado que la *Autoevaluación* es una estrategia que promueve estas tres características.

Antes ya se dijo que la *Autoevaluación* es una estrategia que promueve el *Aprendizaje autónomo*, en la que según, Moncada & Gómez (2012), el alumno evalúa la planificación y valora su avance en *relación* a una meta de aprendizaje. Asimismo, Sverdlick (2012) considera su parte metodológica, y de manera similar la define como “una estrategia de construcción de conocimiento que conlleva decisiones y valoraciones contingentes a realidades específicas, determinadas por

sus protagonistas, condiciones y circunstancias.” Mientras que Noemí Fernández (2010), citando a Díaz & Hernández, dice “Esta capacidad de autoevaluación es fundamental y necesaria para todo el aprendizaje constructivo...sin ésta...difícilmente ocurrirían situaciones de aprendizaje autónomo o autorregulado”.

La aportación de estos tres autores invita a pensar en el objetivo de la *Autoevaluación*. Moncada & Gómez hablan del cumplimiento de una meta de aprendizaje que se asemeja a la concepción Tyleriana de evaluación, Sverdlick contempla la construcción de conocimientos sobre valoraciones contingentes, lo cual podría confundirse con el *Autoconocimiento*, y Díaz & Hernández la conciben como una capacidad que sólo hace falta desarrollar. ¿Entonces qué es la *Autoevaluación*?

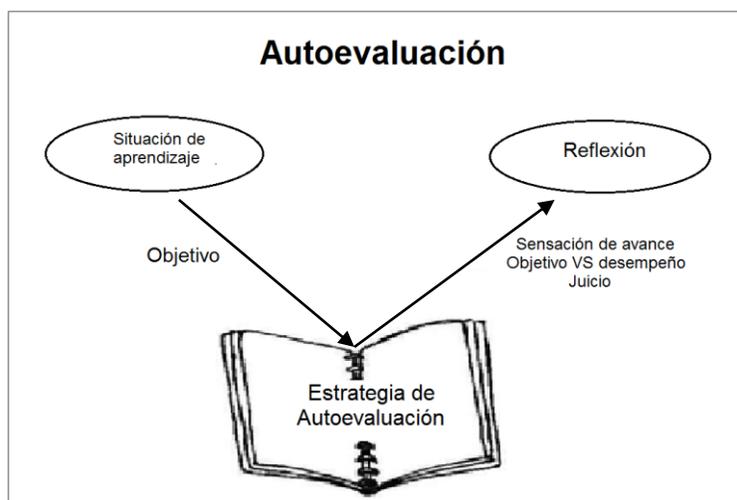
La posibilidad de juzgarnos está en todos, no hay alguien que alguna vez no se haya puesto a pensar en lo malo o bueno de sus acciones y decisiones. No obstante la *Autoevaluación* no es capacidad ni *Autoconocimiento*, es una estrategia que en efecto requiere de ciertas destrezas y de introspección pero también de sistematización que le dé la objetividad de un proceso de evaluación.

Lo importante de la *Autoevaluación* como estrategia de apoyo al *Aprendizaje autónomo* son su carácter reflexivo y su sistematización; con el primero de ellos se fomenta la Metacognición y la Autorregulación cognitiva. Sin embargo la sistematización da objetividad a las valoraciones y juicios de los estudiantes mediante una situación diseñada para que los estudiantes desarrollen poco a poco la crítica propia, así como el proceso de Gestión del conocimiento. Es decir, en este caso ya no se trata sólo de reconocer en lo que son buenos y en lo que necesitan trabajar (*Autoconocimiento*) o tener una sensación de avance o retroceso (experiencia metacognitiva), son ambas aunadas a la *Toma de decisiones* y *Solución de problemas* en torno a una situación y criterios específicos.

Según Calero (2009) la *Autoevaluación* “consiste en que cada alumno se confronte con los objetivos (de actitudes, de habilidades, de conocimientos y destrezas) que ya conoce, analice y dictamine él mismo su nivel de avance (retroceso o estancamiento) respecto a lo esperado.” Pero ¿Cómo logran los estudiantes tener objetivos que confrontar? y ¿Cómo dictaminan en qué nivel de avance están y a cuál quieren llegar? Es aquí donde intervienen los docentes. Es el mismo Calero (2009) quien especifica que debe existir un modelo o sistema de criterios o exigencias, además de que es importante que se identifiquen técnicas e instrumentos que acompañen a los estudiantes en la valoración de los procesos o actividades a autoevaluar. Todo ello determinado por la función y momentos elegidos para el diseño de la propuesta general de evaluación que se contemple.

De esta manera, es la *Autoevaluación* una estrategia que debe estar apoyada en todo momento por los docentes, incluso también por los compañeros y la familia. Pero los estudiantes son quienes mediante este proceso gradual se plantean objetivos propios, mejoran su *Toma de decisiones*, construyen una imagen más objetiva de sí mismos al disminuir las comparaciones y desarrollan una actitud más crítica, segura y consciente de sus dificultades. En fin, ejercitan el desarrollo de su autonomía.

Para esta investigación se define la *Autoevaluación* como un proceso de valoración reflexiva y sistemática sobre una condición o progreso propio en relación a determinado fenómeno, situación o procedimiento con el propósito de *Tomar decisiones* para mejorarla/lo. La manera en que esta estrategia se desarrolla, es primero con la identificación de una situación de aprendizaje, luego se plantea la *Autoevaluación* en la que se sistematiza un proceso con técnicas, instrumentos y criterios, a partir de la cual se genera una reflexión en la que el estudiante tenga la sensación de avance o retroceso, identifique dónde está y a dónde le gustaría llegar mediante el reconocimiento de los procesos que está llevando a cabo, para así formular un juicio (argumento y/o calificación) sobre su desempeño en torno esa expectativa. (Ver Esquema 8 .Autoevaluación).



Esquema 9. Autoevaluación. Elaboración propia.

Por lo tanto para el *Aprendizaje autónomo* hay que dar más responsabilidad a los estudiantes que cumplir con sus tareas extraescolares, es importante participen de su evaluación y aprendan a ser críticos sobre su desempeño. Como docentes no hay que desesperar en el proceso sino insistir en ello. Casanova (1995) agrega, “para aprender a valorar el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos”. De tal manera que como en muchos asuntos la práctica lleva a la experticia.

3.5 Estudiante que se autoevalúa

La *Autoevaluación*, como se ha mencionado, al ser una estrategia en la que una misma persona evalúa y es evaluada, requiere sistematización y objetividad para atribuirle un porqué y emitir un juicio. Pero en un contexto en el que los docentes son quienes evalúan ¿Cómo dar un salto de estudiantes evaluados a estudiantes evaluadores?

Éste parece ser un proceso ambicioso, no obstante, y recordando los estudios de Inhelder y Piaget sobre el desarrollo cognitivo de los jóvenes, es en la adolescencia cuando los sujetos encuentran en la realidad diversas posibilidades de acción, realizan deducciones generales y establecen relaciones lógicas, lo cual

puede enriquecer la estrategia de *Autoevaluación* en tanto son capaces, en menor o mayor medida, de atribuirle diferentes causas, consecuencias y explicaciones a determinada situación de aprendizaje o de evaluación. En este sentido habría que explotar esta posibilidad que se tiene desde la etapa cognitiva en la que se encuentran los estudiantes y conjuntarla con constancia y objetividad.

La opinión de los autores que hablan de *Autoevaluación*, respecto de lo que los jóvenes requieren desarrollar para este proceso, aún no es muy clara, debido a que sus estudios siguen considerando la evaluación desde una tarea propia del docente. Algunos de los autores que sí dan su punto de vista son:

Autor	Requerimientos del estudiante para la Autoevaluación
Rueda (2010)	La autoevaluación supone un compromiso e inversión de tiempo considerable, así como la toma de conciencia de las propias limitaciones y el establecimiento de estrategias para superarlas y desarrollar iniciativas para alcanzar las finalidades perseguidas. En principio la autoevaluación consiste en la realización de juicios acerca de la actuación.
Tobón (2010)	La autoevaluación también se aprende y los alumnos deben ejercitarse en esta práctica...También es importante que los estudiantes evalúen tanto las estrategias como los instrumentos.
Sverdlick (2012)	La autoevaluación representa un proceso de autovaloración, de mirada analítica, reflexiva y crítica sobre la propia tarea (individual o colectiva) que supone un reconocimiento por parte de los actores de lo que ellos mismos hacen y cómo lo hacen.

Tabla 12. Requerimientos del estudiante para la Autoevaluación

Por principio de cuentas Rueda dice que la *Autoevaluación* comienza con la construcción de juicios y se consolida con el establecimiento de estrategias, sin embargo tampoco es que la formación de un juicio sea lo más sencillo para los estudiantes. Sverdlick de manera más aterrizada lo interpreta como la revisión a lo que se hace y cómo se hace, a partir de capacidades como el análisis y el pensamiento crítico. Tobón hace una aportación importante al mencionar que la *Autoevaluación* requiere de práctica, y luego eleva los estándares al decir que los estudiantes han de evaluar instrumentos y estrategias, pero ¿Será que los estudiantes están listos para ello? Lo ideal sería que se diseñaran en conjunto con

ellos para que se marcaran pautas y con base en ello los jóvenes puedan decidir con fundamentos la modificación de los instrumentos evaluación.

En la presente investigación se considera que para que los estudiantes lleven a cabo procesos de *Autoevaluación* se precisa saber de:

Asuntos informativos:

- Sobre el propósito y los beneficios que trae consigo la *Autoevaluación*.
- Sobre la técnica y/o el (los) instrumento(s) a utilizar (características, actividades a realizar, criterios, impacto en la asignación de una calificación.)

Asuntos prácticos:

- Seguir indicaciones.
- Reconocer cómo se desarrolla el proceso.
- Emitir juicios especificando causas (porqués)/ Argumentar.

Asuntos cognitivos (capacidades):

- Análisis del propio actuar.
- Expresión clara: Oral y escrita. (según sea el caso)
- Seriar.
- Deducir/ Visualizar diversos escenarios y/o posibilidades de acción.
- Valorar.

Asuntos afectivos:

- Voluntad.
- Honestidad en sus juicios sobre sí.
- Pensamiento crítico ante sus actos y decisiones.
- Responsabilidad de hacer frente a las consecuencias que de ello deriven.
- Tolerancia a la frustración.

El riesgo con la *Autoevaluación* es que los adolescentes al contemplar diversas posibilidades ante la realidad, algunas suelen tener creencias poco realistas. Incluso psicólogos han identificado que los jóvenes, al igual que los niños pequeños, experimentan una etapa importante de egocentrismo.

...el egocentrismo de la adolescencia se configuraría, por un lado, como una incapacidad para concebir con realismo las posibilidades de aplicación de las teorías que se conciben y, por otro, como un exceso de confianza en el poder de las ideas como elementos de transformación de la realidad. Obviamente, todo ello produce en el adolescente una cierta incapacidad para entender y admitir las posiciones contrarias a las suyas, ya sean de sus compañeros o de los adultos. (Palacios, Marchesi & Coll, 2001: 31)

Estos autores resaltan que en la adolescencia pueden presentarse asuntos emocionales y sociales que afecten sus juicios, las cuales pueden ser extremadamente positivas o negativas y por ende afectar su objetividad y disposición a aceptar los comentarios que estén fuera de sus límites de lo aceptable. Por esta razón los ejercicios de *Autoevaluación* han de ser tratados con respeto a las opiniones de los estudiantes y para evitar comentarios extremistas delimitar bien los instrumentos y criterios de esta estrategia. Palacios, Marchesi & Coll encuentran una solución a tal actitud de algunos adolescentes en dos factores:

Por un lado, la creciente inserción en la sociedad, que proporciona al adolescente una diversidad de perspectivas que le obliga a reconsiderar las suyas y a descentrarse y, por otro lado, el avance en su desarrollo cognitivo, que le supone disponer de unos mejores instrumentos intelectuales para buscar una coordinación más adecuada entre las teorías y los hechos. (2001: 31)

Así, de las dos soluciones que se presentan sólo una está al alcance de los docentes, la de generar diversas experiencias que desarrollen en conjunto con

otros para que abran sus posibilidades y se liberen de ese egocentrismo. Esto hace pensar que la *Autoevaluación* en un principio no es una estrategia que se configura en solitario, sino que se basa en la confrontación de las ideas propias con las de otros, incluso en comentarios totalmente opuestos, para así conformar un juicio más allá de lo que cada uno quiere ver de sí.

La *Autoevaluación* ha de ser comprendida por los jóvenes como un compromiso personal en el que se responsabilicen de su aprendizaje al observar sus avances y limitantes. Como se dijo en el epígrafe de este capítulo, los momentos de evaluación son trascendentes para favorecer o dificultar que los alumnos se sientan seguros por aprender, de manera que es importante que con esta estrategia ellos estén conscientes de que no hay resultados buenos o malos, sino que éstos únicamente serán el reflejo de su proceso en el que cada uno marca sus estándares.

3.6 Docente que promueve la Autoevaluación

Como se ha venido diciendo, tradicionalmente los docentes son quienes llevan a cabo los procesos evaluativos, por lo tanto son quienes diseñan y ejecutan instrumentos que, bajo sus criterios, les permiten emitir juicios generalmente hacia los desempeños de los estudiantes. A pesar de que esto se acuerda desde el inicio del ciclo escolar, nunca faltan los problemas relacionados con calificaciones, lo cual puede tener varias explicaciones: según percepciones del estudiante, el docente, los padres de familia, el instrumento, la estrategia, etc.

Lo cierto es que un proceso evaluativo siempre es complicado, y si a ello se agrega el hecho de tener que evaluar simultáneamente a un grupo de cuarenta personas, resulta ser una tarea ardua.

En este caso no se trata de justificar o disculpar labores de los docentes, sino de entender ¿Qué tendría que cambiar en su práctica para promover una cultura de

la evaluación en la que los estudiantes se involucren y participen? Al respecto algunos autores apuntan:

Autor	Apoyo del docente en la Autoevaluación del estudiante
Casanova (1995)	Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección- no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progreso. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobservarse y examinar su trabajo continuo, y así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso.
Pimienta (2008)	Debemos permitir que los estudiantes se autovaloren, pero siempre con la toma de consciencia necesaria que sólo es posible lograr a través del tiempo.
Tobón (2010)	Los docentes deben enseñarles a sus estudiantes a autoevaluarse, buscando que tomen conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos a mejorar durante el aprendizaje de las competencias.

Tabla 13. Apoyo del docente para la Autoevaluación del estudiante

Los tres autores hablan de la *Autoevaluación* como una “oportunidad que dan” los docentes a los estudiantes, lo cual alude no sólo a la ausencia de esta práctica sino a la incapacidad de los jóvenes de hacerlo. Pimienta y Tobón aluden a una dirección de adentro hacia afuera que se refleje en la toma de consciencia que con el tiempo identifique los propios avances.

Por su lado Casanova resalta la importancia de fortalecer la formalidad del proceso para evitar la subjetividad. En ese sentido, retoma la labor del docente como facilitador al mencionar que una de las primeras acciones de éste es que los estudiantes estén informados sobre lo que hay que observar y valorar, y que reconozcan la relevancia de que participen de su evaluación, no sólo para la asignación de una calificación, sino también en su desarrollo como estudiante. Asimismo, este autor, propone que la *Autoevaluación* se componga de una regulación continua y la emisión de un juicio final del proceso; con la misma idea

Pimienta y Tobón hablan sobre la constancia requerida tanto por estudiantes como por docentes, ya que este proceso no se da de un momento a otro.

Es así que los docentes con la *Autoevaluación* no se deslindan de sus responsabilidades, sino que comparten con los estudiantes el compromiso de indagar en los procesos de aprendizaje de éstos últimos, de manera que las evaluaciones son más precisas al contar con una perspectiva en primera persona. No obstante, la *Autoevaluación* no es tan sencilla como organizar un instrumento en el que los estudiantes valoren su desempeño con base en ciertos criterios, el reto está en promover procesos cognitivos como la observación, el análisis y el pensamiento crítico, además del *Autoconocimiento*.

De acuerdo a lo que se indicó es necesario para que los estudiantes se autoevalúen, a continuación se complementa con los elementos en los que el docente ha de intervenir y apoyar a los jóvenes:

Sobre los asuntos informativos:

- Previo a la estrategia de *Autoevaluación*, ha de compartir con los estudiantes el propósito y los beneficios que ésta trae consigo.
- Detallar la composición de la técnica y/o el (los) instrumento(s) a utilizar así como los momentos a utilizarlo, actividades a desarrollar, criterios a considerar, impacto de la *Autoevaluación* (en calificación, como antesala de otro proyecto, etc.).
- Dominar el tema en torno al que gira la *Autoevaluación*.

Sobre los asuntos prácticos:

- Diseñar un instrumento o plantear una actividad clara y pertinente para la edad y capacidades de los estudiantes.
- Establecer un valor al ejercicio de la *Autoevaluación* para que no sea una actividad más.
- Exponer claramente las actividades a desarrollar.
- Resolver todas las dudas de los estudiantes que se susciten.

- Explicar detalladamente los criterios a considerar para que los estudiantes logren analizar sus decisiones y desempeños en torno a ello.

Sobre los asuntos cognitivos (capacidades):

- Asesorar los juicios de los estudiantes.
- Intervenir cuando los juicios de los estudiantes tiendan extremadamente a lo positivo o a lo negativo y mostrarles otras posibilidades de causas, escenarios, soluciones, etc.
- Respeto a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Sobre los asuntos afectivos:

- Ser responsable y coherente con el proceso de la estrategia e informar de cualquier cambio.
- Crear un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sientan con la libertad de expresarse.
- Promover el pensamiento crítico.

Los factores que pueden llevar a un profesor a no considerar o abandonar estas estrategias son la apatía, la falta de voluntad, el conformismo, la rutina, la sobrepoblación de un grupo, la falta de participación de los estudiantes. Sin embargo la *Autoevaluación* no es sólo un compromiso o una moda, de desarrollarlo trae beneficios no sólo para el estudiante, sino también para la práctica docente debido a que por cualquiera de las razones antes mencionadas, o simplemente por carga laboral, no se alcanzan a visualizar asuntos que podrían mejorarse.

3.7 Técnicas para la Autoevaluación

Ahora que ya se reflexionó sobre qué implica la *Autoevaluación*, conviene ocuparse de cómo desarrollarla, pero antes habrá que disipar algunos términos, ya que como muchos conceptos dependen del enfoque, paradigma e interpretación

de la que parta el autor, y este caso no es la excepción. Los términos de los que se habla son: Estrategia, técnica e instrumentos.

En cuanto a las estrategias, antes ya se dijo que refieren a una serie de acciones orientadas por una visión para alcanzar un propósito específico, que en este caso es promover el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*. La SEP (2013), citando a Díaz & Hernández, definen las estrategias de evaluación como un “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno”. Sin embargo, distinguir las no es sólo un asunto de jerarquización. A continuación se muestran algunas definiciones de técnicas e instrumentos, así como algunos ejemplos de ellos:

AUTOR	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Casanova (1995)	Estructuración rigurosa y sistemática para: *La recogida de datos e información: -Observación. -Entrevista. -Encuesta. -Sociometría. -Coloquio. -Trabajos del alumno. *El análisis de datos e información: -Triangulación. -Análisis de contenidos.	Constituyen una herramienta necesaria para recoger por escrito (numérica, descriptiva o gráficamente) los datos conseguidos a lo largo de un proceso de evaluación. Los más útiles y aplicables en la realidad y contexto son: -Anecdotario. -Lista de control. -Escala de valor. -Cuestionario. -Sociograma. -Psicograma. -Diario. -Grabación.
Castillo & Cabrerizo (2009)	Método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos. Las técnicas que se identifican son: -Observación. -Entrevista. -Encuesta.	Herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica. Los instrumentos que se identifican son: -Sistema de categorías. -Listas de control. -Registro anecdótico. -Diario de aula. -Cuestionario. -Exámenes. -Pruebas objetivas. -Portafolio. -Rúbricas.
SEP (2013)	Procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos. Algunas de las técnicas a utilizarse son: -Observación.	Recursos estructurados diseñados para fines específicos. Algunos de los instrumentos a utilizarse son: -Guía de observación. -Registro anecdótico. -Diario de clase.

	<ul style="list-style-type: none"> -Desempeño de los alumnos. -Análisis del desempeño. -Interrogatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diario de trabajo. -Escala de actitudes. -Preguntas sobre el procedimiento. -Cuadernos de los alumnos. -Organizadores gráficos. -Portafolio. -Rúbrica. -Lista de cotejo. -Tipos textuales: Debates y ensayos. -Tipos orales y escritos: pruebas escritas.
Castañeda (2014)	<p>Conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido para poder valorarlo y compararlo con los objetivos propuestos.</p> <p>Se clasifican en:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Orientadas al trabajo individual. <ul style="list-style-type: none"> -Centradas en el profesor: Exposición, uso del pizarrón, conferencia. -Centradas en el alumno: Preparación de un examen, búsqueda de bibliografía, lectura, repuesta de problemas, realización de experimentos, reportes, exposiciones, etc. * Orientadas al trabajo grupal. <ul style="list-style-type: none"> -Centradas en la tarea: Sesiones plenarias, debate, rejilla, estudio de casos, representaciones, etc. -Centradas en el grupo: Manejo de conflicto, trabajo en equipo, toma de decisiones, sociodramas, etc. 	<p>Materiales de que se sirve el evaluador para guiar o conducir una técnica y recabar en forma sistematizada la información que se obtiene de ellas. Uno de los principales instrumentos de evaluación es la rúbrica.</p>

Tabla 14. Técnicas e instrumentos de evaluación

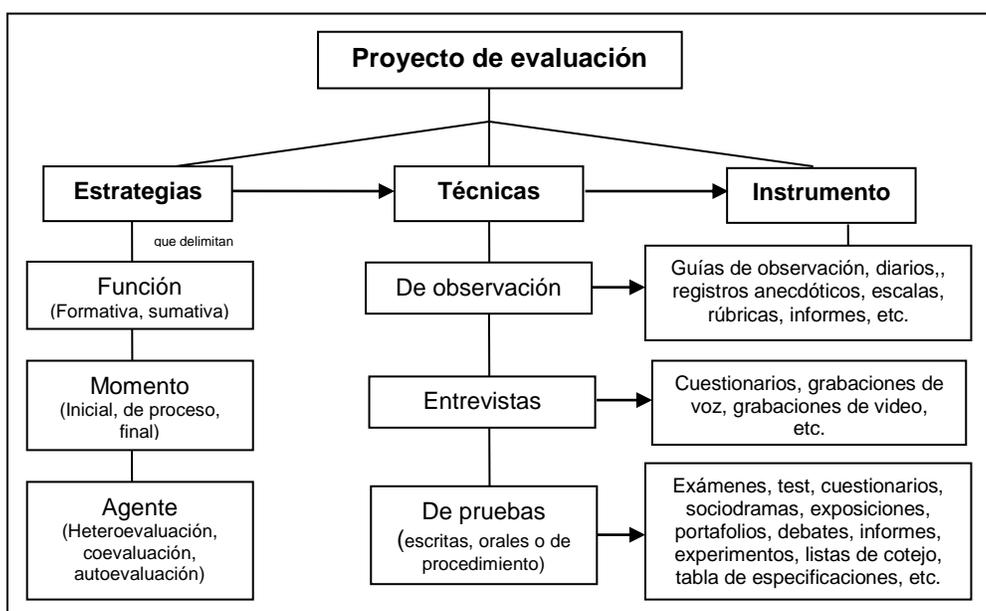
Por un lado sobre el término de “técnica de evaluación”, la mayoría coincide en considerarla como un conjunto de procedimientos sistemáticos para obtener información de aquello a evaluar; destacando como las principales la observación, entrevista y pruebas como la encuesta. Algunos establecen clasificaciones de acuerdo a las funciones de éstas, por ejemplo Casanova habla de recoger y analizar datos, Castañeda, desde una perspectiva Tyleriana, se enfoca en el cumplimiento de objetivos y las organiza en orientadas al trabajo individual y al grupal. Mientras que otros como la SEP de inmediato las identifica únicamente como una labor propia del docente.

Por otro lado, el término instrumento de evaluación es reconocido como herramienta o recurso de apoyo a la técnica. Autores como Casanova, Castañeda y Castillo & Cabrerizo insisten en que también recogen información aunque de manera más concreta que la técnica. Algunos de los instrumentos en los que

coinciden los autores expuestos en la Tabla 14 son: Registro anecdótico, lista de cotejo o control, cuestionarios, diarios, escalas, portafolios y rúbricas.

Ahora bien, la identificación de estos términos es muy importante debido a que implica la delimitación de un proyecto de evaluación. La estrategia es el plan general que dirige la evaluación, porque en ella que se ubica su función, momento y agente. La técnica es la serie de procedimientos que determina de qué manera se pretende desarrollar ese plan. Y finalmente los instrumentos son los recursos que apoyan las estrategias y las técnicas sistematizando la información de la que van a partir para formar las valoraciones.

En el siguiente esquema se ejemplifica la relación de estos términos.



Esquema 10. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Elaboración propia.

Una vez aclarados estos términos, pueden acotarse a la *Autoevaluación*, que hasta ahora se ha acordado es pertinente desarrollar para la promoción del *Aprendizaje autónomo*. Respecto a las técnicas para esta estrategia, bien podrían apoyarse de las tres que se han identificado como las más populares; observación, entrevista y de prueba. Las de observación ayudarían a prestar especial atención y descripción de determinados criterios e indicadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las de entrevista serían de utilidad

para que el estudiante tenga la oportunidad de compartir con otros (docentes o compañeros) la reflexión de la que se vale la *Autoevaluación*. Y las de prueba que ayudan a sistematizar y a fomentar el hábito de la evaluación en los estudiantes.

Generalmente los autores recurren a técnicas de prueba para practicar la *Autoevaluación*, ya que en ellas pueden incluir actividades en las que se ejercite la capacidad de observación y analítica que se pretende con las otras dos. Monereo (2001) plantea los autoinformes que consisten en descripciones verbales (orales o escritas) que llevan a cabo los estudiantes sobre la toma de decisiones mentales que realizan ante una tarea de aprendizaje específica. A pesar de que este autor dice que este instrumento puede plantearse antes, durante o después de una situación de aprendizaje, él, por fiabilidad, la recomienda al finalizar y apoyada de otro recurso de evaluación. Además resalta que uno de sus inconvenientes es la interpretación, ya que al ser de carácter personal y descriptivo arroja información diversa. Monereo no expone un formato particular de autoinforme, sin embargo dice que el alumno debe explicar la estrategia empleada durante el proceso a evaluar.

Por su parte Cázares & Cuevas (2008) apunta que la *Autoevaluación* debe “objetivar la experiencia de los alumnos a partir de ciertos criterios de desempeño”. Su propuesta está asentada en dos partes a desarrollar individualmente; primero la asignación de calificación a una serie de criterios, y la segunda parte consta de algunas preguntas que incitan a la iniciación de procesos metacognitivos, puesto que el estudiante debe contestar sobre su sentir hacia la evaluación. A continuación se muestra tal:

Proceso de autoevaluación

Nombre _____

Reflexiona sobre tu desempeño y asígnate una calificación numérica de 0 a 3 en cada uno de los criterios siguientes. Al final realiza la sumatoria.

1. Hice las lecturas correspondientes, reflexionando en torno a su contenido y sistematizando las ideas centrales. _____
2. Dedicué tiempo a los avances de mis trabajos fuera del horario de clases. _____
3. Escuché las participaciones de mis compañeros. _____
4. Cuando participé, lo hice abonando al proceso del grupo y en función del tema. _____
5. Cuando no asistí, busqué ponerme al corriente. _____
6. Preparé mis trabajos intermedios con interés y dedicación, procurando fortalecer mi propio proceso de aprendizaje. _____
7. Mi proyecto final lo llevé a cabo más para mi desarrollo que para cumplir. _____
8. Participé en los ejercicios dentro de clase, tanto en los sugeridos por el profesor como por mis compañeros. _____
9. Fui más allá del contenido propuesto e investigué en otras fuentes. _____
10. Aprendí lo que yo esperaba aprender. _____

Total cuantitativo _____

Describe enseguida tu desempeño (análisis cualitativo).

A continuación le pedimos que complete la siguiente tabla siguiente:

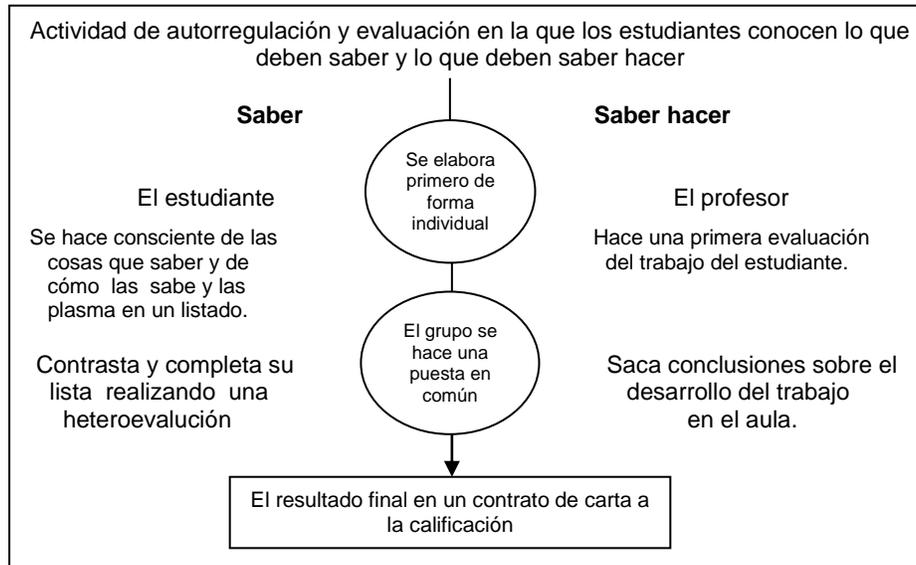
Escriba palabras que definan la evaluación	¿Qué sentimientos provoca?

Ahora conteste:

Escriba las palabras que se asocien con lo que le gustaría que fuera la evaluación	¿Qué sentimientos considera que provocaría?

Ejemplo de instrumento de Autoevaluación retomado de Cázares & Cuevas (2008)

Otros autores que proponen instrumentos de *Autoevaluación* son Jorba & Casellas (1997), quienes aunado a un proceso de autorregulación plantean la elaboración de un precontrato y un contrato de evaluación en los que los estudiantes identifican sus alcances y dificultades formulándose cómo superarlos. El formato de ambos es similar, el del contrato se expone a continuación:



Ejemplo de instrumento de Autoevaluación retomado de Castillo & Cabrerizo (2009)

- El portfolio: Carpeta que almacena, cronológicamente o por temas, el archivo personal del trabajo escolar sobre una asignatura, por lo tanto se dirige a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos con referencia a criterios específicos. Castillo & Cabrerizo (2009) mencionan que los aspectos mínimos que debe contener el portafolio son: Objetivos de la materia, competencias a adquirir, esquema general de trabajo, planificación diaria, registro de experiencias clave, orientaciones acerca de la evaluación, orientaciones para la autoevaluación, conclusiones.
- El e-portfolio: Recurso complementario del portafolio, que refiere a un espacio digital (generalmente on-line) en el que se recopilan los recursos utilizados en una materia. La estructura de éste dependerá de los acuerdos entre el docente y los estudiantes, así como del software utilizado.

En lo particular también se encuentra que las técnicas de prueba y de observación son una posibilidad práctica y fácil de seguir, siempre y cuando tengan un formato claro y la asesoría del docente. Además que para una comunidad en la que la *Autoevaluación* no es una práctica común, conviene comenzar con instrumentos que desarrollen en lo individual en los que se tomen su tiempo y no se sientan

inmediatamente cuestionados por otros. El inconveniente con esta técnica y sus instrumentos es que su análisis puede llegar a ser complejo, en tanto algunos estudiantes pueden ser muy descriptivos y otros no. No obstante, son un espacio para que los jóvenes puedan expresarse, así como una importante fuente importante de información.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA. ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA EPOEM 103

Adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos no tiene poca importancia, tiene una importancia absoluta.

Aristóteles (384 AC- 322 AC)

Asumir una postura crítica ante determinado tema implica el análisis de tal, tanto en su espectro positivo como en el negativo. No obstante, una postura crítica responsable va más allá de lo indicativo, refiere también a considerar una serie de hipótesis sobre cómo podría mejorar o incluso elaborar una propuesta.

En ese sentido, una vez revisados los fundamentos teóricos, se procede a formular una propuesta sobre el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*, que basada en ellos y en un estudio de campo realizado en la EPOEM 103, pretende promover operaciones como el *Autoconocimiento*, la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*, y procesos cognitivos y afectivos como el análisis y la responsabilidad.

Este último capítulo se compone de siete apartados relacionados con la propuesta para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*. Para comenzar se hace referencia a la EPOEM 103, institución a la que va dirigida. Enseguida se habla de la materia “Métodos y pensamiento crítico II” en la cual se sitúa y misma en la que el *Aa* es una competencia deseada. Posteriormente se muestra un breve análisis sobre un diagnóstico llevado a cabo en la EPOEM con la finalidad de conocer las particularidades de los docentes y estudiantes que cursan tal materia. Luego se habla del diseño de sus instrumentos, así como de su objetivo. Se sigue con la estrategia de *Autoevaluación* dirigida a los estudiantes y docentes de la EPOEM 103, razón por la cual se termina este capítulo con las consideraciones a ambos.

4.1 Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103

La Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103 (EPOEM 103), es la institución pública en la que se desarrolló la investigación de campo que sustenta este proyecto, específicamente en el turno vespertino. Su elección se basó en un muestreo aleatorio entre los planteles de *Educación Media Superior* que dependen de la Secretaría de Educación del gobierno del Estado de México, además de que en ella se facilitó el apoyo solicitado.

Desde sus inicios en 1994, la EPOEM 103 ha estado ubicada en el municipio de Tlalnepantla, en la Colonia Valle de Tenayo, Avenida Santa Cecilia esquina con Confranco. Entonces contaba con pocos edificios debido a que ese terreno se encontraba un mercado. Hoy cuenta con oficinas administrativas, más de 12 aulas, sala de profesores, biblioteca, cooperativa, cancha de futbol, estacionamiento y aún sigue extendiéndose.

En agosto del 2016 esta institución cumplió 22 años de actividades académicas, lo cual indica que más de 10 generaciones han egresado de ella. Su población está conformada por jóvenes de entre 15 y 20 años provenientes de las delegaciones Gustavo A. Madero (principalmente de la colonia Cuauhtepac) y Azcapotzalco, y de los municipios de Tlalnepantla, Cuautitlán y Tultepec. Su atención se organiza en dos turnos; el matutino, con una matrícula que fluctúa entre 1,000 y 1,100 estudiantes, y el vespertino, con 550 estudiantes, apoyados por una planta docente conformada por 28 profesores.

La dirección del plantel está a cargo del licenciado Ulises Azuara Meraz, quien ha estado a cargo de tomar decisiones y determinar acciones en torno a la próxima incorporación de esta institución al Sistema Nacional Bachillerato.

La propuesta educativa de la EPOEM 103 corresponde a la modalidad de bachillerato general escolarizado. Por estar regida por el gobierno del Estado de México, esta

institución sigue el modelo META que tiene un diseño curricular por asignatura a cursar en 6 semestres.

En correspondencia con la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, en la Legislación del Estado de México (1995) dice que la educación que se imparta “se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, será una educación para la diversidad sin discriminación, también será democrática, nacional, humanista y contribuirá a la mejor convivencia humana”, los alcances institucionales que se ha propuesto la EPOEM 103 en su misión y su visión, se presentan a continuación:

Misión

Formar alumnos con conocimientos, con habilidades y actitudes que les permitan incorporarse eficaz y eficientemente a estudios de nivel superior, así como enfrentar los retos sociales a través de estrategias académicas basadas en habilidades del pensamiento y competencias.

Visión

Desarrollar en los alumnos las competencias para participar constructivamente en la dinámica social, cultural, científica y tecnológica en un mundo globalizado.

4.2 Asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II”

Uno de los campos disciplinares del modelo META es el de “Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento” el cual se divide en tres asignaturas o rubros que son: “Habilidades del pensamiento”, “Procesos metacognitivos” y “Psicología”; las cuales, según la Dirección General de Educación Media Superior (s.f.), giran en torno a los ejes transversales básicos: “Piensa crítica y reflexivamente” y “Aprende de forma autónoma”, mismas que corresponden a competencias genéricas.

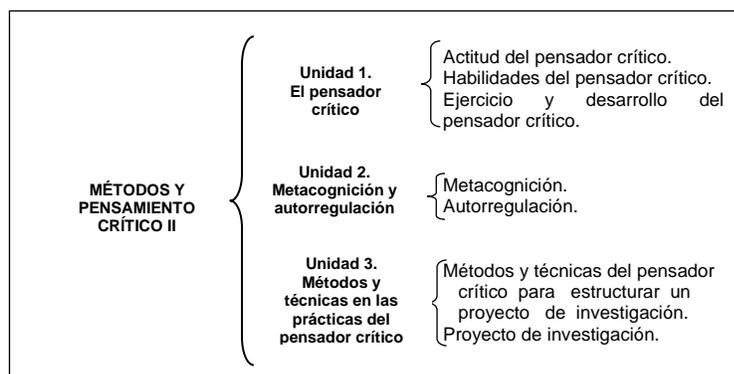
A su vez estas asignaturas se subdividen en materias que pueden verse en la siguiente tabla:

Campo disciplinar	Asignatura	Materia
Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento	Habilidades del pensamiento	Habilidades básicas del pensamiento.
	Procesos metacognitivos	Métodos y pensamiento crítico I y II. Gestión del conocimiento. Toma de decisiones. Creatividad.
	Psicología	Psicología.

Tabla 15. Campo disciplinar del META. “Componentes cognitivos y habilidades del pensamiento”

De estas siete materias hay una que tiene relación explícita con el *Aprendizaje autónomo*: “Métodos y pensamiento crítico II”, que según su programa, expedido por la Dirección General de Educación Media Superior (2009), está orientada a “reforzar procesos de aprender a pensar y a reflexionar sobre el pensamiento”.

Esta materia de cinco horas semanales, se ubica en el segundo semestre y es la seriación de la materia “Métodos y pensamiento crítico I” impartida en el primer semestre. Con la creación del modelo META y el énfasis en las competencias, esta asignatura modificó sus unidades; antes se enfocaba en métodos y técnicas de investigación, ahora se conforma por tres unidades temáticas (Ver esquema 10. Contenidos de la materia “Métodos y pensamiento crítico II”), en las cuales se identifican elementos importantes del *Aprendizaje autónomo* como son el pensamiento crítico (proceso cognitivo), la Metacognición y autorregulación (procesos mentales de apoyo).



Esquema 11. Contenidos de la materia “Métodos y Pensamiento crítico II”

Situando esta materia en la EPOEM 103, se imparte a cuatro grupos (de aproximadamente cuarenta estudiantes) del turno vespertino, mismos que están apoyados por tres profesores. La herramienta de trabajo que apoya esta materia es el libro “Métodos y pensamiento crítico II” cuya autora es la Lic. Marina Adriana Herrera Vázquez, quien ha desarrollado otros libros para asignaturas de las EPOEM y que actualmente trabaja en una de ellas.

La importancia de incidir en este campo disciplinar, es que sólo cuenta con 7 materias de un total de 58, por ende es el que menor carga académica tiene en el plan de estudios de las EPOEM. Ello habla del estado de la EMS, e incluso la postura del Sistema educativo nacional, que da preferencia a campos de las ciencias exactas como “Ciencias Naturales y experimentales”, y no apuesta tanto por asignaturas que potencialicen procesos y habilidades cognitivas. Si bien las competencias genéricas recuperan algunos procesos cognitivos al ser eje transversal, clave y transferible de todas las asignaturas pero ¿Cómo garantizar que estos procesos sean desarrollados? La total garantía del desarrollo de estos procesos no existe, sin embargo aprovechar las asignaturas en las que la competencia genérica de *Aprendizaje autónomo* está predeterminada es mucho más fácil porque ya hay una predisposición oficial.

4.3 Diagnóstico

El estudio de campo que sustenta la investigación “¿Autonomía en el proceso de aprendizaje o supervivencia escolar? Estrategia de Autoevaluación para la competencia de Aprendizaje autónomo en la Escuela Preparatoria Oficial de Estado de México 103” se llevó a cabo desde un método cualitativo (apoyado de factores cuantitativos) y una metodología de intervención pedagógica. El objetivo de éste es recabar datos sobre el desarrollo de la competencia de *Aprendizaje autónomo* en una EPOEM para identificar cuáles son las oportunidades y desafíos con las que cuentan estudiantes, docentes y autoridades y con base en ello realizar una propuesta de trabajo para la asignatura “Métodos y pensamiento crítico II”.

Como se ha mencionado, la fase diagnóstica de este trabajo, se desarrolló en la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103 (EPOEM 103) a un 25% de la población total del turno vespertino, con una muestra representativa de 100 estudiantes que se encontraban cursando la asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II” en el segundo semestre del ciclo escolar 2014-2015; siendo 50 mujeres y 50 hombres entre los 15 y 16 años. Asimismo, se consideró a cuatro profesores que imparten tal asignatura en el mismo turno y a la Lic. Marina Adriana Herrera Vázquez, autora del libro “Métodos y pensamiento crítico II” que es retomada como guía en la materia con el mismo nombre en tal institución.

Las técnicas empleadas fueron el cuestionario y la entrevista. El cuestionario se aplicó a estudiantes de los cuatro grupos del segundo semestre, y constó de dos instrumentos contestados por un mismo estudiante. El primero de los instrumentos nombrado “Percepciones de estudio” (Ver Anexo 4. Instrumento “Percepciones de estudio”) indaga en la idea que los jóvenes tienen sobre su desempeño como estudiantes; destacando factores como la concentración, la organización del tiempo y del lugar de estudio, el establecimiento de metas, concepción de sí mismo y de la escuela, y del desarrollo de procesos cognitivos como analizar, pensar críticamente, observar y comprender, y procesos afectivos como el respeto, necesarios para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*. Se estructura en dos apartados y contiene un total de 15 reactivos; el primer apartado con 10 preguntas cerradas solicita se elija la opción que se apegue a su situación como estudiantes y el segundo apartado con cinco preguntas abiertas invita a completar las ideas que se explicitan relacionadas con percepciones y metas personales.

El segundo instrumento para los estudiantes, nombrado “Simulador (Ver Anexo 5. Instrumento “Simulador: Elección de licenciatura u ocupación”): Elección de licenciatura u ocupación”, a través de una situación hipotética sobre la elección de una licenciatura u ocupación, profundiza en la *Toma de decisiones* y *Solución de problemas*. Se estructura en siete reactivos abiertos que dirigen la reflexión de los estudiantes hacia un la construcción de propósitos a mediano y largo plazos.

Respecto a las entrevistas, uno de los instrumentos se dirigió a cinco docentes que imparten la asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II”. Su estructura corresponde a una guía estructurada de nueve preguntas que indagan en la percepción de los docentes hacia los estudiantes respecto al desarrollo del *Aprendizaje autónomo*, su manera de abordar la

Metacognición y la Autorregulación en tal asignatura y sus estrategias de evaluación. Sobre estos mismos temas se hizo otra de las entrevistas dirigida a la Lic. Marina Adriana Herrera Vázquez, compuesta por un guión semiestructurado de ocho preguntas abiertas enfocadas en rescatar su punto de vista sobre el *Aprendizaje autónomo* en su experiencia como autora del libro “Métodos y pensamiento crítico II” y también como docente de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México.

Las categorías temáticas analizadas se establecieron de acuerdo a las operaciones que constituyen la competencia del *Aprendizaje autónomo*, de las cuales se ha venido hablando hasta ahora. A continuación se muestran en la siguiente tabla, destacando para cada categoría sus variables e indicadores.

Categoría	Variable	Indicador	
		Procesos cognitivos (Capacidades-destrezas)	Procesos afectivo (Valores-actitudes)
Autoconocimiento	Conocimiento metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar: Identificar, descomponer, relacionar, explicar. • Comprender: Analizar, relacionar, interpretar. • Valorar: Analizar, comprender, juzgar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica: Objetividad, seguridad, claridad de ideas. • Honestidad: Sinceridad, reconocer logros y errores.
	Experiencias metacognitivas		
Toma de decisiones	Auto-observación	<ul style="list-style-type: none"> • Prever: Identificar, exponer, inferir. • Decidir: Discriminar, elegir. • Valorar: Analizar, comprender, juzgar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad: Compromiso, constancia, organización. • Crítica: Objetividad, seguridad, claridad de ideas. • Honestidad: Sinceridad, reconocer logros y errores.
	Auto-valoración		
	Auto-reacción		
Solución de problemas	Planteamiento de objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear una situación problemática: Situar, problematizar, justificar, inferir. • Planear: Gestionar, definir, organizar. • Ejecutar: Aplicar, monitorear, concluir. • Valorar: Analizar, comprender, juzgar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad: Compromiso, constancia, organización. • Crítica: Objetividad, seguridad, claridad de ideas. • Honestidad: Sinceridad, reconocer logros y errores
	Organización de tareas para una estrategia.		
	Organización de elementos necesarios para una tarea.		

Ahora se presenta el análisis de las categorías, variables e indicadores a partir de la triangulación de los datos derivados de los testimonios de los estudiantes, los docentes y la Lic. Marina Adriana Herrera.

Autoconocimiento

El *Autoconocimiento* es la operación que reconoce conocimientos, creencias y percepciones sobre uno mismo y asume la responsabilidad de las consecuencias que de ello deriven. Sobre este punto se cuestionó a los estudiantes para que demostraran ciertos conocimientos metacognitivos relacionados con su persona y con su percepción hacia la escuela.

Se preguntó a los estudiantes si se consideraban inteligentes, la mayoría de ellos (85%) dijo que sí, argumentando saben resolver problemas. Ello coincide con otro de los reactivos con un formato parecido a la “ventana de Johari”²¹ en la que se les invita a reflexionar sobre su concepción como estudiantes, identificando cómo creen que los/las consideran los demás, cómo consideran que son, cómo consideran que no son y cómo les gustaría ser. De las respuestas cabe señalar que la mayor parte fue capaz de identificar características desde una visión propia, una externa y una aspiracional.

Incluso en un sentido reflexivo afirmaron haber tenido experiencias metacognitivas; en un 69% mencionaron que cuando estudian generalmente no se concentran y cuando obtienen una calificación más baja que todos los demás se sienten mayormente en desventaja (48%) o como un tonto (33%). Por lo tanto podría decirse que habría que trabajar la **crítica** y el **análisis** en su destreza de **comprensión** para que los estudiantes tengan más referentes que el éxito o el fracaso en calificaciones para construir **valoraciones** objetivas.

Aunado a ello mencionaron que cuando estudian algo más de lo que les pide la escuela es debido a que les quedan dudas (59%), por lo tanto se asume que al tener alguno de estos sentimientos de avance o retroceso, poco más de la mitad tratan de hacer algo. Y es que al preguntarles sobre la importancia que atribuyen a la escuela dentro de su plan de vida, todos la asumen como un aspecto positivo, un 51% lo considera como algo muy importante porque le atribuyen la expectativa de sacarlos adelante a partir de más oportunidades para resolver sus vidas y como una posibilidad de ser mejores personas.

Al preguntarles a los docentes si creían a los jóvenes eran capaces de hacerse una **crítica** constructiva sobre su proceso como estudiantes, dos de ellos contestaron que sí y dos que no. Quienes respondieron afirmativamente argumentaron que al estar constantemente en un

²¹ Herramienta que simulando cuatro cuadrantes de una ventana indaga en la percepción que se tiene sobre uno mismo. Ésta se plasma desde la propia mirada y la suposición de la de otros.

contexto escolar les es cercano monitorearlo, y que sí conocen sus limitaciones y alcances, pero destacan tres asuntos importantes que podrían obstaculizarlo: La información con la que cuentan sobre lo que van a **criticar**, las distracciones que tengan relativas a su edad y la dirección clara de los docentes. De esta manera vislumbran un escenario más positivo, sin embargo no parten de una postura idealista en tanto asumen que existen agentes que pueden afectar el desarrollo de esa capacidad. En cambio quienes no reconocieron esta capacidad en los estudiantes hablan de que no **comprenden** lo que la **crítica** implica, porque al evaluarse entre ellos también reprueban, y porque al segundo semestre (en el cual se aplicaron los cuestionarios) llegan con deficiencias generadas en los niveles educativos anteriores.

La postura de la Lic. Marina Adriana sobre que los estudiantes se realicen una **crítica** constructiva ella dijo que generalmente es muy difícil que logren ser objetivos, debido a que son muchos los factores que los distraen y pocos los elementos que les permiten sistematizar sus avances como estudiantes.

Con base en estas respuestas puede decirse que los estudiantes desarrollan un proceso de **comprensión** de sus características desde la identificación y relación con algunas situaciones, la cual llevan a cabo con aparente **honestidad** al reconocer sus errores y logros. Sin embargo al hacer omisiones respecto a su persona se habla de que sus opiniones no son totalmente **críticas** ya que no reflejan claridad y seguridad en sus ideas. Pero como ya se dijo, el Autoconocimiento no es sólo el establecimiento de un diagnóstico propio sino la asunción de tales características a partir de la responsabilidad de las consecuencias de ésta.

Sumado a ello se considera la diferencia que remarcaba Luis Villoro (1996) entre creer, saber y conocer, en la que el acercamiento en diversas circunstancias al objeto de reflexión en cuestión era el que determinaba su nivel de abstracción. En el caso del *Autoconocimiento* el creer, saber y conocer forma parte del proceso que se realiza para llegar a éste, ya que se comienza con una percepción de uno mismo hasta que se logra autorregular las emociones, el carácter, el comportamiento. No obstante, este curso es circular, ya que el ser humano constantemente se reinventa e incluso adapta a las situaciones que vive, más así en la adolescencia, etapa de dudas y deconstrucción de la identidad.

Los datos que arrojaron estos instrumentos nos dicen que los estudiantes sólo creyeron ciertas características propias, no obstante, también se considera el factor de que al encontrarse

cuestionado por alguien no cercano a su círculo, como lo es un investigador, puede inhibirse o no sentir la confianza de expresarse libremente.

Toma de decisiones

La *Toma de decisiones* es un elemento principal del *Aprendizaje autónomo* y no debe confundirse con las elecciones que se hacen a diario. Las decisiones destacan por la parte reflexiva que las fundamenta, es por ello que ésta se relaciona con la Autorregulación cognitiva y sus factores como la auto-observación, auto-valoración y la auto-reacción. La auto-observación junto con la auto-valoración son los factores que generan esa reflexión para tomar acciones después.

A través de los cuestionarios se les invitó a los estudiantes a pensar en los elementos que son determinantes para su estudio. Se logró saber que lo que los hace sentirse bien cuando estudian es en su mayoría (41%) el lugar, lo cual se relaciona con que identifiquen que a su recámara como el lugar ideal para concentrarse (26%), añadiendo detalles como en silencio y la información que en ese momento consideren necesaria. Aunado a ello mencionaron que cuando aprenden generalmente es en un salón de clases (36%) y con compañeros (34%). Por lo tanto puede verse que los estudiantes marcan una diferencia entre el aprender y el estudiar, dicen aprender mejor en la escuela y tener mejores condiciones para estudiar en su casa, lo que ahora tendría que pensarse es en recrear esas condiciones propicias para el estudio en la escuela, en donde se sientan más seguros, cómodos y motivados.

Además como ejercicio de auto-valoración a la auto-reacción, se les preguntó qué es lo primero que tendrían que corregir para ser mejores estudiantes, ellos en su mayoría (39%) apuntaron a un cambio de actitud a una menos conformista, desinteresada, con más empeño, dedicación y **responsabilidad**, lo que habla de la consciencia que algunos tienen de sus debilidades, sobretodo porque asumen que éstas están relacionadas con asuntos afectivos que dependen de ellos. Puede decirse que en el proceso de reflexión que tuvieron, asumieron la poca **responsabilidad** que han tenido para con su desempeño como estudiantes, lo cual ya es importante para cualquier estrategia o actividad que quiera planearse, además de mostrar un avance en la capacidad de **valoración** y en el valor de la **honestidad**.

Con respecto a sus decisiones y los efectos de éstas, en el instrumento “Simulador: Elección de licenciatura u ocupación” se planteó una situación en la que tendrían que **decidir** entre una

ocupación que les agradara pero para la que sintieran no tener desarrolladas las destrezas necesarias, o buscar otra en la que sí fuesen buenos. En este ejercicio, la mayoría de los estudiantes (60%) respondió que optaría por la que les gustó en un principio; asumiendo el reto de prepararse y luchar por aquello que los motiva. A partir de ello se encuentra que lograron **prever** tal escenario, inferir qué sucedería, exponer su punto de vista, discriminar entre las opciones y **decidir** que hubiesen hecho. Y así como este reactivo hubo otros en los que se les pidió jerarquizaran razones en torno a una decisión para lo cual lograron establecer prioridades y darles orden.

De igual manera para indagar en las razones que motivan a los jóvenes a seguir estudiando y a tomar se les preguntó por sus dos principales objetivos de vida, ellos apuntaron en un 35% a cuestiones profesionales como tener un empleo en el que se sintieran satisfechos o emprender un proyecto independiente, en un 60% a aspectos personales como ser el orgullo de su familia o ser felices y con un 23% a cuestiones académicas como terminar la preparatoria. Cabe señalar que la mayoría (68%) de sus aspiraciones correspondieron a asuntos a largo plazo, luego a mediano (17%) y por último a corto (15%). Estas características hablan de la visualización de un proyecto de vida a largo plazo, sin embargo también es importante tomar decisiones a corto plazo y observar su desarrollo para conseguir el camino que se espera, de lo contrario puede que esas expectativas se queden como tal por mucho tiempo.

Comentando con los docentes sobre la *Toma de decisiones* de los estudiantes, hablaron de la importancia de su rol como guías del aprendizaje para provocar el interés de los estudiantes y darles la confianza de sentirse capaces de decidir y realizar actividades por sí mismos. Por ejemplo mencionaron proyectos de investigación que derivan en actividades comerciales sencillas a las que los jóvenes puedan dar continuidad, la instalación de diferentes elementos en el aula para provocarles cuestionamientos e interés y las plataformas educativas, como Moodle, en las que trabajan colaborativamente con los estudiantes, sin embargo encuentran limitantes en la planeación de estas actividades en cuestiones administrativas y de infraestructura.

Así también, la Lic. Marina Adriana Herrera habló de la incidencia de los docentes en la *Toma de decisiones* y en la motivación intrínseca de los estudiantes, a través de la **responsabilidad** con que traten su labor, la metodología que utilicen y las temáticas de las que se valgan para provocar la capacidad reflexiva y el interés de los estudiantes por continuar aprendiendo.

Además agregó que la asignatura “Métodos y pensamiento crítico II” impartida en el segundo semestre, acompaña a quienes son buenos estudiantes y ya tienen un proyecto de vida desde que entran a la preparatoria y saben qué quieren, mientras que quienes no tienen un plan claro, llevan a cabo actividades que los hacen reflexionar sobre lo que quieren ser, o sobre cómo estudiar.

Así pues, se encuentra que a partir de los instrumentos aplicados los jóvenes **previeron** soluciones ante una situación al identificar posibles escenarios, y exponer e inferir la manera de abordarla, qué actitudes asumirían. Incluso al ubicarlos únicamente ante dos salidas discriminaron una de ellas y la eligieron. No obstante decidir implica no sólo inclinarse por una u otra oportunidad, sino **valorar críticamente** qué implicaciones y **responsabilidades** conlleva tal deliberación. Robert Ennis, en Difabio (2005), relaciona el pensamiento crítico con la *Toma de decisiones*, al decir que el núcleo de éste “es una decisión sobre qué creer o hacer, esto es, puede evaluar afirmaciones o acciones”. Por tanto, en la *Toma de decisiones* la capacidad de **valorar** es indispensable, ya que un juicio crítico tiene como fin último la configuración de una estructura mental o la determinación de un acto a consciencia.

De manera que la fuerza de la *Toma de decisiones* en los estudiantes de la EPOEM 103 podrán visualizarla sus profesores. En este caso se comprobó que existe una habilidad de **previsión** y apego a una idea sobre la solución de una problemática, sin embargo la elección, **decisión**, **valoración** y **responsabilidad** de una decisión u otra siempre dependerá de las condiciones en las que se encuentre quien ha de actuar, y considerando lo que nos compartieron los profesores de esta escuela hay que tomar en cuenta la etapa de cambios en la que se encuentran estos jóvenes.

Solución de problemas

La *Solución de problemas* como un complemento de la *Toma de decisiones* ayuda al *Aprendizaje autónomo* a dar curso a las metas de aprendizaje que se propongan, desde la identificación de una situación problemática hasta la puesta en marcha de una decisión. Ésta se vale de la Gestión del conocimiento al contrastar lo que ya se sabe y hace al respecto y lo que hace falta por saber y hacer.

En uno de los instrumentos se les **planteó una situación problemática** en la que no comprendieran algo, y ante la posibilidad de asumir una actitud derrotada, buscar información por su cuenta, evitarla o preguntarle a alguien; eligieron ésta última en un 64%, lo cual indica el interés por resolver sus dudas, pero también la comodidad de que alguien más resuelva esa incógnita.

Además, en el instrumento “Simulador: Elección de licenciatura u ocupación” se recreó una situación en la que los estudiantes tuvieran una charla con sus amigos, sobre la elección de una licenciatura u ocupación y en la que ellos fuesen los únicos que no tuvieran una decisión tomada. Al preguntarles su sentir ante esta situación, con el porcentaje más alto de 36%, los jóvenes dijeron estar presionados, y con un 33% sentirse mal. La justificación de tal sensación la dan a partir de comentarios como “Porque no sé qué quiero de mi vida”, “Porque demuestra que no estaba interesada en mi futuro”, “Porque todos saben lo que quieren estudiar menos yo”. El análisis de estas aseveraciones resulta interesante si se contrasta con la pregunta sobre si se consideraban inteligentes y por qué, ya que en ella un 58% dijo serlo a causa de su manera de resolver los problemas. Es así que por un lado se consideran capaces de hacer frente a inconvenientes, pero cuando están frente a uno se sienten sin el control de la situación, lo cual da indicios de que sus respuestas no fueron precisamente **críticas**.

Referente a la Gestión del conocimiento entre lo que se sabe y lo que no para resolver un problema, se les solicitó mencionaran de manera seriada tres acciones para llegar a estudiar la licenciatura u ocupación de su predilección a lo que la mayoría (40%) primó asuntos sobre terminar el bachillerato. Este reactivo contrario a lo que se vio al preguntarles por sus objetivos de vida sí estuvo centrado en metas a corto plazo, poniendo en práctica las capacidades de **planear** y **valorar**, ésta última en el sentido primario de analizar y prever que se requiere.

Así también, los docentes hablaron del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales sin dirección no son herramientas muy útiles, ya que los jóvenes no logran darle un uso académico al centrarse en utilizarlas como medio de comunicación o socialización. También criticaron la credibilidad de las páginas a las que recurren los jóvenes, señalando que generalmente no tienen un sustento objetivo que les ayude a tomar decisiones y a actuar de manera responsable. Por esta razón los docentes destacan la importancia de que en un primer momento ellos gestionen la información para luego dirigir a los jóvenes entre tantas fuentes con la finalidad de evitar que se pierdan en ésta.

Respecto a la Solución de problemas, la Lic. Marina Adriana mencionó que en esta etapa y en el trabajo específico de la materia de “Métodos y pensamiento crítico II” el docente se va a enfrentar a muchas situaciones porque los estudiantes todavía no están muy convencidos de lo que quieren. Sin embargo dijo que es importante fomentar en ellos el planteamiento de estrategias en las que resuelvan los inconvenientes que se les vayan presentando, como el caso de reprobado y desarrollar un plan de acción sobre cómo aprobarla. Añadió que si esa materia estuviera en 5to semestre posiblemente daría mejores resultados, porque en el segundo semestre es muy ambicioso el que los jóvenes sean autónomos, reflexivos y solucionen problemas.

Así pues al analizar esta información, hay que considerar que los jóvenes en esta etapa aún están en un constante discernimiento entre lo que “debo hacer”, lo que “hago” y lo que “me gustaría hacer” (como Freud lo diría: un conflicto entre el “superyo”, “yo” y “ello”). Por tanto la manera de solucionar sus problemas en un escenario a distancia, es decir, desde la planeación, puede resultar una sustentada en dos polos alternos a la realidad. Por un lado estarán los que respondan a lo que están conscientes “deben hacer socialmente”, por ejemplo al decir “terminaré la preparatoria, luego buscaré una carrera, la estudiaré y trabajaré”, y por otro lado estarán quienes respondan desde el egocentrismo adolescente que destacaba Piaget en Carretero, Palacios & Marchesi (2000), en que “hay una falta de diferenciación entre los aspectos internos del pensamiento y los externos de la realidad” al decir “Soy muy inteligente y puedo resolver cualquier problema”. No obstante, y como se dijo en la *Toma de decisiones*, la **ejecución, honestidad y responsabilidad** con que se solucione un problema se reflejará sólo en sus acciones y estará determinado por sus metas, lo que ellos identifiquen como un problema y las condiciones personales, económicas, sociales, etc. de tal momento.

En conclusión se encontró que los estudiantes de primer año, segundo semestre, de la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México 103 cuentan con una serie de capacidades que les permitieron responder a un ejercicio que aludía a experiencias metacognitivas en el que pudieran reflexionar sobre su persona, sus planes y decisiones a tomar en el futuro.

Respecto a las tres categorías de análisis; sobre el *Autoconocimiento*, los estudiantes tienen ciertos conocimientos metacognitivos de su persona que les permiten **analizar** y **comprender** al

punto de identificar, relacionar e interpretar características y actitudes con las que enfrentarían determinadas situaciones. No obstante hace falta reflexionar más estos conocimientos, debido a que mediante los datos arrojados por los instrumentos se distingue reconocen determinadas particularidades de manera sincera y clara, pero al triangularlas con otros datos se encuentran poco **críticas** y **honestas**, (desde el desarrollado de los procesos afectivos que se ha delimitado), ya que se muestran poco objetivas y sin reconocer los errores que pudiesen tener. Por lo tanto la capacidad de **valorar** necesita fortalecerse, debido a que las comprenden pero no en el sentido de asumirlas y apropiarlas. Y es que el *Autoconocimiento* y la Metacognición son procesos que requieren de constancia y voluntad en la introspección de la experiencia e historia personal.

Sobre la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*, los estudiantes **previeron**, **planearon**, **decidieron** y tomaron una postura ante situaciones que se les plantearon, sin embargo sucede lo mismo que con el *Autoconocimiento*, hace falta **valorar críticamente** qué implicaciones y **responsabilidades** conlleva tal deliberación. De manera que la auto-observación y auto-valoración, es decir, la Autorregulación cognitiva, son imprescindibles hacia un camino al **Aprendizaje autónomo**. Asimismo, Gestionar el conocimiento es necesario para saber dónde se está y dónde se quiere llegar a estar, es decir, fijarse una meta y resolver los problemas que se presenten. Y en ese sentido fue valioso que los estudiantes reconocieran el ejercicio de **honestidad** de los estudiantes cuando en uno de los instrumentos reconocieron su mala actitud como uno de los factores que los detenía para ser mejores estudiantes.

Otro aspecto a destacar es que los docentes muestran interés e incluyen en sus labores diarias actividades motivantes para el aprendizaje de los estudiantes, el reto ahora sería hacer de ello un hábito para buscar más espacios en los que se puedan generar estos procesos analíticos y reflexivos. Además cabe señalar que los estudiantes señalaron la escuela y el estudio con sus compañeros como los momentos más propicios para aprender lo cual para el *Aprendizaje autónomo* resulta relevante en tanto esta población no busca aislarse sino desarrollar sus capacidades en conjunto; con la retroalimentación de otros.

En general puede decirse que más que pensar que los estudiantes desarrollen estrategias de estudio, se recomienda ir a las causas, es decir, hacer el hábito de reflexionar sobre conocimientos y experiencias metacognitivas que ayuden a pensar en el sentido que le dan a su estudio en la escuela; incluso sería interesante que ellos mismos plantearan sus problemas.

En medida de ello, los jóvenes desarrollarán capacidades cada vez más **analíticas** y **críticas**, autónomas, que les lleven a hacerse responsables de su aprendizaje y de su *Toma de decisiones* en el estudio y en la vida cotidiana. Esto fortalecerá su autoestima y confianza, y forjará actitudes más seguras, participativas y **responsables** para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo*.

4.4 Propósito de propuesta

La información analizada desde los instrumentos dirigidos a estudiantes, docentes y la Lic. Marina Adriana, dio indicios sobre el estado y las necesidades de los estudiantes de la EPOEM 103. Ahora se muestra la propuesta que se hace con base en ello.

El propósito de la propuesta a presentar es potencializar procesos cognitivos y afectivos para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* en estudiantes del primer año de la EPOEM 103, a través de los contenidos de la materia “Métodos y pensamiento crítico II”.

4.5 Diseño de instrumentos

Con base en la información derivada de la fase diagnóstica se ha desarrollado una propuesta que busca generar experiencias metacognitivas en un proyecto de investigación que exige la materia de “Métodos y pensamiento crítico II”. Esta propuesta busca que los jóvenes trabajen en equipo, pero que simultáneamente sistematicen un proceso reflexivo en el que practiquen las operaciones del *Aprendizaje autónomo*; el *Autoconocimiento*, la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*.

El diseño de la propuesta se retoma de Román Martiniano en su obra “Diseño curricular de aula” en el que plantea una planificación larga y una corta que organizan los procesos cognitivos y afectivos, ya sea por un ciclo completo o por las unidades de una asignatura.

La planificación larga, o anual, según Román & Díez (2004) “consta de un conjunto de unidades de aprendizaje para un año escolar (entre tres y seis). Pretende ser una planificación didáctica para un curso entero, con un sentido de anticipación para ser aplicada.” Este tipo de planificación es enunciativa y sirve como guía para el ciclo completo, es por ello que se compone de una evaluación inicial (indica desde qué conceptos y destrezas partir), un Modelo T²² de asignatura (contiene contenidos conceptuales retomados de programas oficiales, procedimientos o métodos, y tres capacidades y tres valores con cuatro destrezas y actitudes, respectivamente, que fungen como expectativas de logro), y de tres a seis Modelos T de unidad de aprendizaje (tienen la misma estructura que un Modelo T de asignatura pero en este caso se procede a partir de los contenidos de cada unidad). (Ver esquema 12 Modelo T).

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS-MÉTODOS	
1.El ser humano. <ul style="list-style-type: none"> • Nos relacionamos con el exterior. • Nos alimentamos y la digestión. • Nacemos y crecemos. 2.Otros seres vivos. <ul style="list-style-type: none"> • Somos amigos de los animales. • Conocemos otros animales. • Las plantas • Los seres vivos y su medio. 3.La Tierra. <ul style="list-style-type: none"> • El suelo. • Rocas y minerales. • El relieve. 		1) Reconocer el medio ambiente mediante el contacto directo con la naturaleza (observación directa). 2) Diferenciar los seres que rodean a los seres humanos. 3) Saber dónde se encuentran los distintos órganos y aparatos que forman el cuerpo humano. 4) Distinguir las distintas partes de los seres humanos. 5) Realizar mapas y planos de los paisajes cercanos. 6) Encontrar diferencias entre las distintas clases de seres inertes y sus características y diferencias. 7) Conocer los distintos trabajos que hay en la sociedad que nos rodea. 8) Investigar sobre los principales medios de transporte, sus rutas e importancia de todos ellos en el comercio. 9) Hacer en esquemas o dibujos, ciertos ciclos de los seres que nos rodean.	
CAPACIDADES-DESTREZAS		OBJETIVOS	VALORES Y ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender <ul style="list-style-type: none"> - Analizar. - Observar. - Clasificar. - Definir. • Orientación espacio-temporal <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar mapas. - Buscar referencias. - Localizar. - Elaborar mapas y planos. • Expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> - Identificar. - Redacción correcta. - Representar gráficos. - Interpretar textos. 			<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> - Respeto. - Compartir. - Aceptación. - Convivir. • Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Atender. - Ordenar. - Exigencia. - Participar. • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad. - Imaginación. - Espontaneidad. - Inventar.

Esquema 12 Modelo T. Retomado de Román & Díez.

²² Se le nombra así por su diseño parecido a dos letras “T”.

La planificación corta de unidades de aprendizaje corresponde a programaciones que, según Román & Díez (2004), “desarrollan y concretan los diversos Modelos T de unidades de aprendizaje”. Ésta consta de objetivos, contenidos significativos, actividades como estrategias de aprendizaje y una evaluación por objetivos o por capacidades. Los objetivos comprenden las capacidades y los valores planteados de cada asignatura o materia; se desarrolla primero un objetivo por capacidad o valor, que debe contener:

Capacidad o valor + contenido general y /o método general

Luego se redactan los objetivos por destrezas y actitudes de cada capacidad o valor que seleccionamos, deben contener:

destreza(s) y/o actitud(es) + contenido+ método/ procedimiento+ capacidad y/o valor.

Los contenidos significativos se retoman de los temas y subtemas de programas oficiales, en ocasiones se representan mediante mapas conceptuales o mentales. Las actividades como estrategias de aprendizaje son el camino para desarrollar destrezas y actitudes, por ello se sistematizan en cuadros que contienen:

destrezas+ contenidos (qué)+ métodos (cómo)+ actitudes.

Y la evaluación por objetivos debe valorar y medir lo planteado en las actividades.

En este caso se utiliza la planificación corta porque se trabaja con una asignatura, pero más que indicativos se quiere ser más descriptivos con los procesos cognitivos y afectivos que se van a trabajar en cada unidad.

La planificación corta que se ha desarrollado para la materia de “Métodos y pensamiento crítico II” deriva en una actividad con cuatro instrumentos a llevar a cabo

al final de cada una de sus tres unidades, mismos que están relacionados con el proyecto de investigación que los estudiantes deben realizar en esta materia.

La estructura de la propuesta consta de dos partes; una de ellas es la dirigida a los docentes que por lado desglosa objetivos por capacidad-valor y destreza-actitud que los apoyarán a visualizar los procesos cognitivos y afectivos a desarrollar en cada unidad. Además, este apartado contiene las actividades como estrategias de aprendizaje, que a través de cuadros especifican cómo se pretende fomentar las destrezas a través de ejercicios específicos.

Y otra de las partes es la dirigida a los estudiantes en la que se encuentran las actividades planteadas en los cuadros de los docentes, que propone una estrategia de *Autoevaluación*. Sus instrumentos pueden entregárseles en fotocopia o ser anotados por ellos en sus cuadernos al final de cada unidad; únicamente la última Unidad 3 tiene apoyo en dos momentos. En éstos se les plantean una serie de preguntas y ejercicios que les ayudan a dirigir la elaboración de su proyecto de investigación a la par de la práctica de experiencias metacognitivas que los acerquen gradualmente al ejercicio del *Aprendizaje autónomo*.

A la Unidad 1, al tratar actitudes, habilidades, tipos de argumentos y formación de juicios del pensador crítico, se le ha relacionado con la operación de *Autoconocimiento* y la Metacognición. Para el apartado dirigido a los docentes se presentan los objetivos de las capacidades correspondientes al *Autoconocimiento*; **analizar**, **comprender** y **valorar**, los cuales son necesarios para que los estudiantes puedan ser críticos y autocríticos con **honestidad**.

Para los estudiantes, como se mencionaba, al final de ésta realizarán una actividad individual extraescolar, que en este caso los apoya para que comiencen a delimitar su tema de investigación. Primero se les cuestiona sobre problemáticas sociales de su interés para que se centren en una, luego, con base en la evaluación de fuentes que se trabajó en la unidad y sus capacidades de análisis, comprensión y valoración, se les

solicita hagan una búsqueda en diferentes medios para identificar información sobre tal tema en referencia a factores ya especificados; esto con la intención que manifestaron los docentes de guiarlos entre todos los datos a los que están expuestos. Y por último, para fortalecer el *Autoconocimiento* y generar experiencias metacognitivas se les pregunta sobre su concepción como pensadores críticos y también se les pide ejerciten su argumentación al plantear su actuar ante situaciones hipotéticas relacionadas con su tema y al evaluar su desempeño en la Unidad 1.

Es así que después de las experiencias metacognitivas planteadas en la primera unidad, los estudiantes tienen la oportunidad de hacerlo consciente a partir de que lo revisan como parte de los contenidos de la Unidad 2 “Metacognición y autorregulación”. A este segundo bloque se le ha relacionado con la operación del *Aa de Toma de decisiones* y con la Autorregulación cognitiva, al considerar la Metacognición para la unidad 1 ahora la propuesta se apoya sólo de la Autorregulación cognitiva. Recordando a Zimmerman, los componentes de ésta son la auto-observación, auto-valoración y auto-reacción, mismos que se relacionan con la Toma de decisiones, debido a que previamente hay que observar y prever qué condiciones y reacciones podrían darse si actuamos de tal o cual manera, posteriormente hay que resolver qué hacer y luego valorar tal decisión.

Para el apartado dirigido a los docentes se desarrollan los objetivos de prever, decidir y valorar junto con los valores de la responsabilidad, crítica y honestidad. Y para los estudiantes, es en esta segunda unidad en la que comienza el trabajo en equipo. En ella se propone que se reúnan como mínimo tres y máximo cuatro personas en el aula con su *Autoevaluación* de la Unidad 1, para en equipo elegir la problemática social en la que se basará su investigación final de la materia de “Métodos y pensamiento crítico II”. Por principio de cuentas se solicita definan intereses en común sobre lo que quieren y lo que no para su investigación, después los estudiantes compartirán la información que seleccionaron en la unidad 1 para organizarla en una tabla donde se presenten los tres o cuatro temas junto con sus beneficios y limitantes para elegir sólo uno. Y para finalizar está el ejercicio de auto reflexión en el que valoran su desempeño en equipo; así como

en los contenidos de la unidad 2, se les pide realicen una matriz FODA personal en la que destaquen sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que identificaron en el trabajo en equipo, además se les invita a cuestionarse cómo llegaron a formar acuerdos, cómo fueron sus actitudes y por último nuevamente se les pide construyan un párrafo en el que argumenten su desempeño en la Unidad 2.

Y a la Unidad 3 “Métodos y técnicas en la práctica del pensador crítico” se le relaciona con la Solución de problemas, debido a que es en este bloque los estudiantes han de desarrollar y presentar en equipo su proyecto de investigación, a partir de capacidades como el planteamiento de una situación problemática, planeación, ejecución y valoración con crítica, responsabilidad y honestidad.

Como se mencionaba se propone que se lleve a cabo un instrumento al finalizar cada unidad, no obstante para la tercera unidad se plantean dos instrumentos; uno en equipo al terminar el primer subtema y otro individual al terminar el segundo subtema, con el que también culmina la unidad. El primer subtema nombrado “Métodos y técnicas del pensador crítico para estructurar un proyecto de investigación”, más que metodología, muestra a los estudiantes cómo plantear una situación problemática (desde la delimitación del tema hasta la definición de variables y dimensiones), cuestión que ya se habrá trabajado en las actividades de *Autoevaluación* de las unidades previas por lo tanto se fortalecerá con los contenidos de la materia y será más sencillo. En este instrumento se les solicita argumenten las razones que hacen un suceso problemático, que identifiquen las causas de este, formulen una hipótesis y conceptualicen los conceptos de su investigación, además de que organicen su trabajo y responsabilidades como equipo.

El segundo instrumento se relaciona con el subtema de la Unidad 3 que se llama “Proceso de investigación”, y, que como su nombre lo dice, se espera que en él los estudiantes culminen este proyecto. El instrumento de este apartado se debe realizar como actividad individual al final de la unidad, debido a que en él los estudiantes revisan su desempeño personal y en equipo; desde cuestiones técnicas como el

desarrollo del proceso de investigación hasta sus actitudes y emociones al relacionarse con sus compañeros al *Tomar decisiones y Solucionar problemas*.

Como se ha dicho el *Aprendizaje autónomo* es un proceso complejo y gradual, pero esta propuesta apuesta por que los estudiantes practiquen la argumentación y estén expuestos continuamente a experiencias metacognitivas. Con esta propuesta se pretende que los estudiantes encuentren un espacio en el que hagan una pausa en la que individualmente se pregunten sobre el su sentir y su percepción de auto-reacción hacia las actividades desarrolladas a lo largo es unidades. No obstante, hay que recordar que el *Aa* no es un proceso solitario, por ello y ante la necesidad que mostraron los estudiantes en la fase diagnóstica sobre aprender con otros, la actividad retoma ejercicios individuales y en equipo.

Además este proyecto ayuda a homologar los contenidos de esta materia, que en entrevista con los docentes, expresaron percibir falta de relación entre ellos y el desplazamiento de la investigación. Aunado a que se les facilitaría la planeación de esta actividad, por lo tanto no representaría una carga extra para su labor.

4.6 Estrategia de Autoevaluación para la competencia de Aprendizaje Autónomo

Como se especificó en el capítulo I, para implementar cualquier estrategia han de considerarse ciertos aspectos, los cuales se plantean a continuación detallando las particularidades de la propuesta que se hace en este proyecto:

***Características del aprendiz:** Estudiantes entre 15 y 16 años que cursan el primer año de bachillerato general en la EPOEM 103.

***Tipo de dominio del conocimiento:** Competencia de *Aprendizaje autónomo*.

***Intencionalidad:** Desarrollo del *Aprendizaje autónomo* a partir del ejercicio de la *Autoevaluación*.

***Vigilancia constante:** Instrumentos periódicos a contestar al final de cada unidad.

***Contexto:** En asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II”

Ya que se han mencionado elementos básicos de la estrategia, a continuación se presentan los instrumentos de la propuesta para el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* en jóvenes de la EPOEM 103 que cursan la asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II”

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD 1. EL PENSADOR CRÍTICO. Autoconocimiento

Objetivos por capacidades y valores con sus objetivos por destrezas y actitudes

1. Analiza situaciones problemáticas cotidianas mediante la reflexión individual de sus intereses con civismo, crítica y responsabilidad.

1.1 Identifica las preocupaciones hacia su entorno a través de la auto-observación y la identificación de una situación particular con sensibilidad, empatía y claridad de ideas.

1.2 Descompone los factores constitutivos de una situación problemática a través de la gestión del conocimiento entre lo que se sabe y debe saber con objetividad y organización.

1.3 Relaciona diferentes puntos de vista sobre una situación a través de la revisión de diversos medios de información con objetividad y organización.

1.4 Explica los factores que influyen en una situación problemática en la reflexión de uno de ellos a través de la emisión de una opinión fundamentada con seguridad en la propia postura y claridad de ideas.

2. Comprende la relevancia del estudio de ciertas situaciones problemáticas mediante la indagación sobre sus implicaciones con civismo, crítica y responsabilidad.

2.1 Analiza el planteamiento de una situación problemática a través de la descripción de sus elementos básicos con objetividad, organización y claridad de ideas.

2.2 Relaciona diferentes puntos de vista sobre una situación a través de la revisión de diversos medios de información con objetividad y organización.

2.3 Interpreta su postura ante cierta situación problemática a través de la argumentación de la relevancia de ésta desarrollada con objetividad, organización y claridad de ideas.

3. Valora su desempeño como pensador crítico mediante la reflexión individual a su manera de problematizar una situación con honestidad, crítica y civismo.

3.1 Analiza su proceder como pensador crítico a través de la auto-valoración a las opiniones y los argumentos que realizó en la indagación sobre la situación problemática de su elección con seguridad en sí mismo, sinceridad y claridad de ideas.

3.2 Comprende la importancia del pensamiento crítico en situaciones concretas de la vida cotidiana a través de la auto-valoración y la auto-reacción de su proceder con sensibilidad y claridad de ideas.

3.3 Juzga el actuar como pensador crítico a lo largo de la actividad de autoevaluación de la primera Unidad a través de la auto-valoración y auto-reacción que lleva a cabo con sinceridad y reconociendo logros y errores.

ACTIVIDAD 1 COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Actividad extraescolar de desarrollo individual en el cuaderno al finalizar la Unidad 1, para ser considerada como ejercicio de *Autoevaluación* y que está compuesta por las siguientes tareas:

Capacidad <i>Análisis</i>			Valor <i>Civismo, Crítica, Responsabilidad</i>																																															
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes																																															
Identifica	Las preocupaciones por su entorno	A través de la reflexión individual en un cuestionario en el que reconoce sus intereses sobre una situación particular: *¿Qué problema de mi comunidad o mi país me preocupa? *¿Hay algún suceso reciente que se relacione con este problema? *¿Hay información a la que fácilmente pueda acceder para investigar esta situación problemática?	Fomentando sensibilidad, empatía y claridad de ideas.																																															
Descompone	Los elementos que constituyen una situación problemática	A través de la identificación, en un cuadro, de las consecuencias que él/ella cree (de acuerdo a sus conocimientos previos) que tiene en los factores social, familiar, escolar, de salud, de seguridad, etc. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th rowspan="2">FACTOR</th> <th colspan="5">DESCRIPCIÓN</th> </tr> <tr> <th>Conocimiento previo</th> <th>Medio 1</th> <th>Medio 2</th> <th>Medio 3</th> <th>Medio 4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Social</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Familiar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escolar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>De salud</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>De seguridad</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="6" style="text-align: center;">**Anexar otros de no haberlos**</td> </tr> </tbody> </table>	FACTOR	DESCRIPCIÓN					Conocimiento previo	Medio 1	Medio 2	Medio 3	Medio 4	Social						Familiar						Escolar						De salud						De seguridad						**Anexar otros de no haberlos**						Fomentando objetividad y organización.
FACTOR	DESCRIPCIÓN																																																	
	Conocimiento previo	Medio 1	Medio 2	Medio 3	Medio 4																																													
Social																																																		
Familiar																																																		
Escolar																																																		
De salud																																																		
De seguridad																																																		
Anexar otros de no haberlos																																																		
Relaciona	Diferentes puntos de vista sobre una situación	A través de la revisión de diversos medios de información (al menos tres): Libros, periódicos, revistas, páginas de internet, marcando los datos que se relacionen con alguno de los factores que se analizaron y anexándolo en el cuadro trazado. Considerando en cada una de las fuentes: *Evitar medios de autoría colectiva como Wikipedia, El rincón del vago o monografías.com. *Se basen en argumentos y opiniones fundamentadas. *Tengan un lenguaje serio.	Fomentando objetividad y organización.																																															

Explica	Los factores que influyen en una situación problemática	Elegir un factor del tema seleccionado y fundamentar ésta a través de la escritura de la propia opinión destacando en la redacción el factor de interés y un juicio sobre su relevancia con base en la información y datos encontrados.	Fomentando seguridad en la propia postura y claridad en la expresión escrita.										
Capacidad Comprensión			Valor Civismo, Crítica, Responsabilidad										
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes										
Analiza	Una situación problemática.	A través de la organización en una tabla en la que describan sus elementos básicos: <table border="1" data-bbox="747 613 1600 727"> <tr> <td>SITUACIÓN:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A qué refiere</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dónde se desarrolla</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Para quiénes es un problema</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Por qué es un problema</td> <td></td> </tr> </table>	SITUACIÓN:		A qué refiere		Dónde se desarrolla		Para quiénes es un problema		Por qué es un problema		Fomentando objetividad, organización y claridad de ideas.
SITUACIÓN:													
A qué refiere													
Dónde se desarrolla													
Para quiénes es un problema													
Por qué es un problema													
Relaciona	Diferentes puntos de vista sobre una situación.	A través de la revisión de diversos medios de información (al menos tres): Libros, periódicos, revistas, páginas de internet, marcando los datos que se relacionen con alguno de los factores que se analizaron y anexándolo en el cuadro trazado. Considerando en cada una de las fuentes: *Evitar medios de autoría colectiva como Wikipedia, El rincón del vago o monografías.com. *Se basen en argumentos y opiniones fundamentadas. *Tengan un lenguaje serio.	Fomentando objetividad y organización.										
Interpreta	Su postura ante tal situación problemática.	A través de la escritura de un párrafo argumentativo de la relevancia de ésta, que considere lo revisado hasta el momento y que se componga de: Una conclusión (postura) sobre el tema y de razones que la fundamenten con la finalidad de persuadir al receptor, lector, escucha, etc. de lo que se dice.	Fomentando objetividad, organización y claridad de ideas.										

Capacidad Valoración			Valor Honestidad, Crítica, Civismo
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes
Analiza	Su proceder como pensador crítico	A través de la reflexión individual en un cuestionario sobre las opiniones y los argumentos que realizó en la indagación sobre la situación problemática de su elección: *¿Me considero un pensador crítico? *¿Cómo fue el proceso que hice para criticar una situación problemática? (Primero, luego, después) *¿Qué tipo de argumentos suelo elaborar? ¿A qué se deberá? *¿Mis opiniones y argumentos sobre la delimitación de una situación problemática se basaron en alguna(s) cualidades del pensador crítico? ¿Cuál(es)?	Fomentando sinceridad, seguridad en sí mismo y claridad de ideas.
Comprende	La importancia del pensamiento crítico en el aula.	A través de la reflexión individual en un cuestionario sobre su proceder: *¿Antes de hacer esta pequeña investigación sabía los alcances de esta situación problemática? *¿Pensaría igual que al plantear el problema si fuera uno de los afectados directos por éste? *Si en mis manos estuviera resolver este problema ¿Qué haría?	Fomentando sensibilidad y claridad de ideas.
Juzga	El actuar como pensador crítico a lo largo de la actividad de autoevaluación de la Unidad 1.	A través de la construcción de un párrafo argumentativo sobre el propio desempeño en la “Unidad 1.El pensador crítico”, que se componga de: Una conclusión (postura) sobre el tema y de razones que la fundamenten con la finalidad de persuadir al receptor, lector, escucha, etc. de lo que se dice.	Fomentando sinceridad y reconocimiento de logros y errores.

Autoevaluación. Unidad 1. El pensador crítico

COMO TRABAJO EN CASA REALIZA LA SIGUIENTE ACTIVIDAD.

I. Contesta

- ¿Qué problema de mi comunidad o de mi país me preocupa?

_____.

- ¿Hay algún suceso reciente que se relacione con este problema?

_____.

- ¿Hay información a la que pueda acceder fácilmente para investigar esta situación problemática tema? _____.

UNA VEZ QUE ESTA ÚLTIMA PREGUNTA TENGA UNA RESPUESTA AFIRMATIVA, CONTINÚA CON LA ACTIVIDAD.

II. Describe en el siguiente cuadro los factores implicados en tal situación problemática. Primero escribe en la columna "Conocimientos previos" lo que ya sabías sobre el tema, luego realiza una búsqueda de información sobre esta situación en diversos medios de información (al menos tres: Libros, periódicos, revistas, páginas de internet, etc.), marca o identifica los datos que se relacionen con algún factor y anéxalos al cuadro. De no estar un factor que consideres importante analizar menciónalo.

FACTOR	DESCRIPCIÓN				
	Conocimientos Previos	Medio 1	Medio 2	Medio 3	Medio 4
Social					
Familiar					
Escolar					
De salud					
De seguridad					

Tabla 1.1

- Uno de los factores que me interesaría indagar sobre la situación problemática planteada es... (Menciona brevemente qué factor eliges y un juicio sobre su relevancia con base en la información y datos encontrados).

_____.

- De la situación problemática que antes identifiqué y la perspectiva del factor también elegido, sus características son... (Describe).

SITUACIÓN:	
¿A qué refiere?	
¿Dónde se desarrolla?	
¿Para quiénes es un problema?	
¿Por qué es un problema?	

Tabla 1.2

- El siguiente párrafo explica con un argumento la relevancia del estudio de esta situación considerando lo revisado hasta el momento. (Escribe)

III. Ahora contesta sobre tu desempeño.

- ¿Me considero pensador crítico? ¿Por qué?

- ¿Qué tipo de argumentos suelo elaborar? ¿A qué se deberá?

- ¿Cómo fue el proceso que hice para criticar una situación problemática? (Primero, luego, después)

- ¿Mis opiniones y argumentos sobre la delimitación de una situación problemática se basaron en alguna(s) cualidades del pensador crítico? ¿Cuál(es)?

- ¿Antes de hacer esta pequeña investigación sabía los alcances de esta situación problemática? ¿Qué cambió?

- ¿Pensaría igual que al plantear el problema si fuera uno de los afectados por éste?

- Si en mis manos estuviera resolver este problema ¿Qué haría?

- El siguiente párrafo argumentativo valoro mi desempeño en la “Unidad 1. El pensador crítico” (Escribe).

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD 2. METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN.

Toma de decisiones

OBJETIVOS. EXPECTATIVAS DE LOGRO

Objetivos por capacidades y valores con sus objetivos por destrezas y actitudes

1. Prevé qué situación problemática es favorable estudiar para la Unidad 3 mediante la discusión grupal en el salón de clases con respeto, responsabilidad y crítica.

1.1 Identifica las principales características de una situación problemática a estudiar a través del reconocimiento de prioridades para su elección con compromiso y claridad de ideas.

1.2 Expone diversas situaciones problemáticas a elegir a través del diálogo entre compañeros de clase prestando atención a la aportación de cada uno, tolerando las diferencias y con organización.

1.3 Infiere consecuencias de cada posible situación problemática a través de la reflexión individual escuchando atención a la aportación de cada uno y valorando sus argumentos.

2. Deciden entre diversas situaciones problemáticas para estudiar una en equipo como proyecto de investigación de la materia, mediante la discusión con sus compañeros, en el salón de clases con responsabilidad, respeto y crítica.

2.1 Discriminan las posibles situaciones a estudiar en la Unidad 3 de las que no, a través de la discusión en equipo de beneficios y limitantes de estos con claridad de ideas.

2.2 Eligen una situación problemática a estudiar en la Unidad 3 a través de la discusión y acuerdo con sus compañeros de equipo con tolerancia a las diferencias y organización.

2.3 Argumentan su decisión a través de la redacción de un párrafo en el que expliquen cómo llegaron a esa decisión, acuerden con sinceridad y claridad de ideas.

3. Valora su desempeño como estudiante que autorregula su aprendizaje mediante la reflexión individual de su intervención en el trabajo en equipo con honestidad y crítica.

3.1 Analiza el conocimiento metacognitivo que construyó a partir de la experiencia con sus compañeros a través de la reflexión individual sobre las habilidades y elementos afectivos que posee para trabajar en equipo con sinceridad, objetividad y claridad de ideas.

3.2 Comprende la importancia de regular sus emociones al trabajar en equipo a través de la reflexión individual con sinceridad, objetividad y claridad de ideas.

3.3 Juzga su actuar en el trabajo en equipo a lo largo de la actividad de autoevaluación de la segunda Unidad a través de la auto-valoración y auto-reacción que lleva a cabo con sinceridad, reconociendo logros y errores y claridad de ideas.

ACTIVIDAD 2 COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Actividad de desarrollo en dos partes, una en equipo y otra individual, a llevar a cabo en el aula y a escribir en el cuaderno de la materia al finalizar la Unidad 2, para ser considerada como ejercicio de *Autoevaluación* y que está compuesta por las siguientes tareas:

Capacidad <i>Prever</i>			Valor Respeto, Responsabilidad y Crítica															
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes															
Identifica	Las principales características de una situación problemática a estudiar	A través del reconocimiento de prioridades en un cuestionario en equipo: *¿Qué características nos gustaría que tuviera la situación problemática a estudiar en la Unidad 3? *¿Qué características no nos gustaría que tuviera?	Fomentando compromiso y claridad de ideas.															
Expone	Diversas situaciones problemáticas a elegir	Lectura clara ante sus compañeros de equipo, de la “Tabla 1.2” (A qué refiere, dónde se desarrolla, etc.) y el argumento sobre la relevancia de una situación problemática planteados ambos en la autoevaluación de la Unidad 1 para posteriormente elegir uno a investigar en la Unidad 3.	Fomentando escucha atenta a la aportación de cada uno, tolerancia a las diferencias y organización en equipo.															
Infiere	Consecuencias de cada posible situación problemática.	A través del reconocimiento de la diferencias entre ellas (incluyendo la propia) al elaborar un cuadro comparativo, considerando elementos como: Materiales, complejidad, acceso a información, relevancia de su investigación. <table border="1" data-bbox="856 1141 1335 1240"> <thead> <tr> <th>Situación</th> <th>Beneficios</th> <th>Limitantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Tabla 2.1</p>	Situación	Beneficios	Limitantes	1			2			3			4			Fomentando atención a la aportación de cada uno, valoración de sus argumentos y organización.
Situación	Beneficios	Limitantes																
1																		
2																		
3																		
4																		

Capacidad Decidir			Valor Responsabilidad, Respeto y Crítica								
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes								
Discriminan	Las posibles consecuencias que identificó en las situaciones que sus compañeros indagaron.	A través de la lectura en equipo del cuadro comparativo (Tabla 2.1) previamente hecho para la posterior discusión en equipo.	Fomentando tolerancia a las diferencias, objetividad y organización en equipo.								
Eligen	La situación problemática a estudiar en la Unidad 3	A través de la discusión y el acuerdo con sus compañeros de equipo y argumentando esta decisión con:	Fomentando tolerancia a las diferencias y organización.								
Argumentan	Su decisión por una situación problemática.	A través de la redacción de un párrafo en el que expliquen el proceso de cómo llegaron a esa decisión, en el que incluyan si siguieron algún método.	Fomentando la formación de acuerdos con sinceridad y claridad de ideas								
Capacidad Valorar			Valor Honestidad y Crítica								
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes								
Analiza	El conocimiento metacognitivo que construyó a partir de la experiencia con sus compañeros.	A través de la reflexión individual en una matriz FODA sobre su desempeño al trabajar en equipo, añadiendo en cada rubro por lo menos dos características, ya sean afectivas o habilidades. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Fortalezas</td> <td>Oportunidades</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Debilidades</td> <td>Amenazas</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	Fortalezas	Oportunidades			Debilidades	Amenazas			Fomentando sinceridad, objetividad y claridad de ideas
Fortalezas	Oportunidades										
Debilidades	Amenazas										
Comprende	La importancia de regular sus emociones al trabajar en equipo.	A través de la reflexión individual. *¿Logré comunicar a mis compañeros lo que quería? ¿A qué se debió? *¿Utilicé mi inteligencia emocional en la formación de acuerdos con mis compañeros? ¿Por qué? *¿Qué hubiera sucedido si hubiera tomado una actitud contraria?	Fomentando sinceridad, objetividad y claridad de ideas.								

Juzga	Su actuar en el trabajo en equipo a lo largo de la actividad de autoevaluación de la Unidad 2.	A través de la construcción de un párrafo argumentativo sobre el propio desempeño en la “Unidad 2. Metacognición y Autorregulación”, que se componga de: Una conclusión (postura) sobre el tema y de razones que la fundamenten con la finalidad de persuadir al receptor, lector, escucha, etc. de lo que se dice.	Fomentando sinceridad, reconociendo logros y errores, y claridad de ideas.
-------	--	---	--

Autoevaluación. Unidad 2. Metacognición y Autorregulación

SE FORMAN EQUIPOS DE MÁXIMO 4 PERSONAS, MÍNIMO 3 PARA TRABAJAR EN EQUIPO Y BAJO LA CONSIGNA DE DESARROLLAR JUNTOS LA SIGUIENTE ACTIVIDAD Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIDAD 3.

I. Contesten en equipo. Todos escriban las respuestas.

- ¿Qué características nos gustaría que tuviera la situación problemática a estudiar en la Unidad 3?

- ¿Qué características no nos gustaría que tuviera?

II. En equipo den lectura a los trabajos individuales elaborados en la Autoevaluación de la Unidad 1.

- Mientras cada uno presenta su tema, individualmente organicen en el siguiente cuadro comparativo los beneficios y limitantes de estudiar éstos (incluyendo el propio). Considera materiales, complejidad, acceso a información, relevancia de investigación.

Situación	Beneficios	Limitantes
1		
2		
3		
4		

- Una vez que todos presentaron su tema compartan y discutan en equipo lo que individualmente escribieron en el cuadro comparativo elijan un tema a estudiar juntos en la Unidad 3.

El tema elegido es: _____

- La manera en que llegamos a tomar los acuerdos por los que se seleccionó este tema son... (Especifiquen qué hicieron primero, cómo se organizaron, etc.)

III. Ahora contesta individualmente sobre tu desempeño.

En la siguiente matriz FODA represento cómo fue mi desempeño al trabajar en equipo, añadiendo en cada rubro por lo menos dos características (sean afectivas o habilidades).

Fortalezas	Oportunidades
Debilidades	Amenazas

Tabla 2.1

- ¿Logré comunicar a mis compañeros lo que quería? ¿A qué se debió?

- ¿Utilicé mi inteligencia emocional en la formación de acuerdos con mis compañeros? ¿Por qué?

- ¿Qué hubiera sucedido si hubiera tomado una actitud contraria?

- El siguiente párrafo argumentativo valoro mi desempeño en la “Unidad 2. Metacognición y Autorregulación” (Escribe).

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD 3. MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA PRÁCTICA DEL PENSADOR CRÍTICO.
Solución de problemas

OBJETIVOS. EXPECTATIVAS DE LOGRO

Objetivos por capacidades y valores con sus objetivos por destrezas y actitudes

1 Plantean la situación problemática a investigar mediante el trabajo en equipo en el aula con crítica.

1.1 Sitúan el suceso problemático a través de la contextualización con objetividad.

1.2 Problematizan la situación elegida a través de la identificación de los elementos por los que es considerado un problema para determinada población, la cual desarrolla con objetividad.

1.3 Justifican la relevancia de la investigación de esta situación desde el factor elegido (delimitación) a través de la argumentación con objetividad.

1.4 Infieren hipótesis sobre la posible manera de resolver tal situación a través de formulación de una oración concreta y clara que expresa con objetividad.

2. Planean la manera de abordar el desarrollo de tal investigación mediante la organización del trabajo en equipo con responsabilidad y crítica.

2.1 Gestionan recursos necesarios para el desarrollo de la investigación a través de la delimitación de la orientación de la misma (sobre ciencias sociales o naturales) con objetividad y compromiso.

2.2 Definen responsabilidades para cada integrante del equipo a través de la sistematización en una tabla de acuerdos a realizar con objetividad y compromiso.

2.3 Organizan tiempos y actividades para el desarrollo de la investigación a través a través de la sistematización en una tabla de acuerdos a realizar con objetividad y compromiso.

3. Ejecutan el proceso de investigación mediante la metodología elegida con responsabilidad.

3.1 Aplican la planeación a través de la consideración de las actividades contempladas con constancia y compromiso.

3.2 Monitorean posibles cambios en la planeación a través de la observación con constancia y compromiso.

3.3 Concluyen el proceso de investigación a través de la presentación del proyecto con compromiso.

4. Valora su desempeño como investigador y de trabajo en equipo mediante la reflexión individual de su intervención en la actividad de la Unidad 3 con honestidad y crítica.

4.1 Analiza su desempeño como pensador crítico a través de la reflexión individual con sinceridad, humildad y objetividad.

4.2 Comprende sus características como estudiantes a través de la reflexión de los conocimientos y experiencias metacognitivas durante el proceso de investigación con objetividad y sinceridad.

4.3 Juzga su actuar en el trabajo en equipo a lo largo del proceso de investigación en la Unidad 3 a través de la auto-valoración y auto-reacción que lleva a cabo con sinceridad y reconociendo logros y errores.

ACTIVIDAD 3 COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Actividad en equipo a llevar a cabo en el aula y a escribir en el cuaderno de la materia al finalizar el primer subtema de la Unidad 3, para ser considerada como ejercicio de *Autoevaluación* y que está compuesta por las siguientes tareas:

Capacidad Plantear situación problemática			Valor Crítica
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes
Sitúan	El suceso problemático.	A través de la escritura de un párrafo argumentativo (en el formato solicitado por el/la docente (Digital, cuaderno, fichas, borrador, etc.) donde describen el entorno en el que se desarrolla la problemática a estudiar. Los estudiantes han de considerar: Lugar, población, temporalidad, y otros que contemple cada docente.	Fomentando la objetividad, organización y claridad de ideas.
Problematizan	La situación elegida.	A través de la escritura de un párrafo argumentativo en el formato solicitado por el/la docente (Digital, cuaderno, fichas, borrador, etc.), donde identifiquen los elementos por los que es considerado un problema para determinada población.	Fomentando la objetividad, la organización y claridad de ideas.
Justifican	La relevancia de esta situación.	A través de la escritura de un párrafo argumentativo en el que identifiquen sus causas.	Fomentando la objetividad, la organización y claridad de ideas.
Infieren hipótesis	Sobre la posible manera de resolver tal situación.	A través de formulación de una oración concreta y clara	Fomentando la objetividad, la organización y claridad de ideas.
Capacidad Planean			Valor Responsabilidad y Crítica
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes
Gestionan	Recursos necesarios para el desarrollo de la investigación.	A través de la escritura de un listado sobre: Lugares que visitar, información que se tiene y que se requiere, condiciones para aplicación de instrumentos, etc.	Fomentando la objetividad, el compromiso y la organización.

Definen	Responsabilidades para cada integrante del equipo.	A través de la sistematización en una tabla 3.1 de acuerdos a realizar con objetividad y compromiso.	Fomentando objetividad y compromiso.															
Organizan	Tiempos y actividades para el desarrollo de la investigación.																	
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Quién</th> <th>Actividad a la que se compromete</th> <th>Tiempo acordado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Tabla 3.1</p>	Quién	Actividad a la que se compromete	Tiempo acordado	1			2			3			4			
Quién	Actividad a la que se compromete	Tiempo acordado																
1																		
2																		
3																		
4																		
Capacidad Ejecutan			Valor Responsabilidad															
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes															
Aplican	La planeación.	A través de la ejecución de las actividades contempladas en la tabla 3.1.	Fomentando la constancia, perseverancia y la organización.															
Monitorean	Las actividades planeadas.	A través de la observación de su desarrollo considerando posibles cambios en ella de acuerdo a los planteamientos de la investigación.	Fomentando la constancia, perseverancia y la organización.															
Concluyen	El proceso de investigación	A través de la presentación del proyecto en tiempo y con las características preestablecidas.	Fomentando la constancia, perseverancia y la organización.															

ACTIVIDAD 3.1 COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Actividad individual a llevar a cabo en el aula y a escribir en el cuaderno de la materia al finalizar la Unidad 3, para ser considerada como ejercicio de *Autoevaluación* y que está compuesta por las siguientes tareas:

Capacidad Valorar			Valor Honestidad y Crítica
Destrezas	Contenidos	Actividad	Actitudes
Analiza	Su desempeño como pensador crítico	A través de la reflexión individual en un cuestionario: *¿Cómo hiciste para desarrollar el proyecto de investigación? Menciona las acciones que realizaste individualmente y en equipo a lo largo de las tres unidades. *¿Qué actitudes como pensador crítico puse en práctica al desarrollar este proceso de investigación? *¿Observé un avance en la construcción de argumentos comparado con los que fundamentaba en la primera unidad? ¿Cuál? *¿Qué habilidades y actitudes como pensador crítico me gustaría mejorar?	Fomentando la sinceridad, objetividad y la claridad de ideas.
Comprende	Sus características como estudiante	A través de la reflexión individual de los conocimientos y experiencias metacognitivas durante el proceso de investigación en un cuestionario: *¿Cuál fue mi mayor aportación al equipo? * En algún momento sentí presión por parte de mis compañeros? ¿Cómo me hizo sentir eso? *¿Qué emociones primarias reconocí son muy importantes en mi desempeño como estudiante? ¿Me benefician o me perjudican?	Fomentando la sinceridad, objetividad y la claridad de ideas.
Juzga	Su actuar en el trabajo en equipo a lo largo del proceso de investigación	A través de la construcción de un párrafo argumentativo sobre el propio desempeño en la elaboración del proyecto de investigación, también incluye una breve conclusión sobre su desempeño a lo largo de la materia "Métodos y pensamiento crítico II".	Fomentado la sinceridad, reconociendo logros y errores y la claridad de ideas.

Autoevaluación. Unidad 3. Métodos y técnicas en la práctica del pensador crítico

CON EL MISMO EQUIPO CON EL QUE SE TRABAJÓ EN LA UNIDAD 2, LLEVA A CABO ESTA ACTIVIDAD AL TERMINAR EL PRIMER SUBTEMA DE LA UNIDAD 3.

I. En equipo desarrollen la siguiente actividad sobre la situación problemática que eligieron investigar.

• A través de la construcción de un párrafo describimos el entorno en el que se desarrolla la problemática a estudiar (Consideren elementos como lugar, población y temporalidad).

• En el siguiente argumento identificamos los elementos por los que éste es considerado un problema para determinada población.

• A partir de la información revisada en las actividades de las unidades anteriores, construimos un argumento donde identificamos las causas de este suceso problemático (Escriban).

• La hipótesis sobre la posible solución a esta problemática es...

II. Para su organización.

• Enlistamos lo necesario para desarrollar la investigación. Por ejemplo: Lugares que visitar, información que se tiene y que se requiere, condiciones para aplicación de instrumentos, etc. (Escriban).

_____	_____
_____	_____
_____	_____

• Con apoyo de la siguiente tabla formamos acuerdos a realizar con objetividad y compromiso.

Quién	Actividad a la que se compromete	Tiempo acordado a cumplir
1		
2		
3		
4		

Tabla 3.1

Autoevaluación. Unidad 3. Métodos y técnicas en la práctica del pensador crítico

UNA VEZ QUE TERMINES LA UNIDAD 3 Y HAYAS ENTREGADO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, INDIVIDUALMENTE LLEVA A CABO ESTA ACTIVIDAD.

I. Contesta

- ¿Cómo hicimos para desarrollar el proyecto de investigación? Las acciones que realicé individualmente y en equipo a lo largo de las tres unidades fueron las siguientes.

- ¿Qué actitudes como pensador crítico puse en práctica al desarrollar este proceso de investigación?

- ¿Observé un avance en la construcción de argumentos comparado con los que fundamentaba en la primera unidad? ¿Cuál?

- ¿Qué habilidades y actitudes como pensador crítico me gustaría mejorar?

- ¿Cuál fue mi mayor aportación al equipo?

- ¿En algún momento sentí presión por parte de mis compañeros? ¿Cómo me hizo sentir eso?

- ¿Qué emociones primarias reconocí son muy importantes en mi desempeño como estudiante? ¿Me benefician o me perjudican?

- En el siguiente párrafo argumentativo valoro mi desempeño en la elaboración del proyecto de investigación, además incluyo una breve conclusión sobre su desempeño a lo largo de la materia “Métodos y pensamiento crítico II”

4.7 Consideraciones para el docente

Como se mencionó en el planteamiento de esta investigación la Fase tres de la misma constó de la presentación de la estrategia de *Autoevaluación* a los docentes de la EPOEM 103 que apoyaron este trabajo. En la reunión que se tuvo con algunos de ellos se logró intercambiar algunas ideas que ya están plasmadas en la propuesta presentada. Una de las observaciones que se hicieron fue la precisión de las instrucciones de los instrumentos debido a que los docentes hacían referencia a falta de lectura de comprensión de los estudiantes que se muestra incluso a un nivel sencillo como éste.

Otra de las observaciones, o mejor dicho comentarios, fue el apoyo a que la materia de “Métodos y pensamiento crítico II” tenga actividades individuales y en equipo, ya que en ocasiones sucede que al pedírseles trabajen en equipo hay jóvenes que no participan del todo y en ocasiones es difícil para los profesores argumentarles su calificación a partir de qué tanto se percibió su aportación al trabajo. De manera que, con los instrumentos individuales los docentes tienen una evidencia del desempeño de todos los integrantes de un equipo, no sólo en el cumplimiento en tiempo y forma de éstos sino también al incluir apartados en los que los mismos estudiantes son quienes valoran su actuar.

Es así que se retoma la retroalimentación de estos docentes para complementar la propuesta de *Autoevaluación*. No obstante, el docente que haga uso de la misma ha de realizar las adaptaciones que considere necesarias y ser tan creativo como desee, porque cada generación, incluso cada grupo, tiene necesidades y características particulares que influyen en la manera de abordar determinados contenidos. Más aún en el caso del *Aprendizaje autónomo* en el que influyen factores familiares y, como se pudo apreciar desde los instrumentos en la fase diagnóstica, también de la presión social.

Los elementos fundamentales a respetar de la propuesta son:

- La continuidad que se le dé al proyecto durante las tres unidades, ya que los tres temas de éstas pudieran parecer ajenos ya que primero se habla de pensamiento crítico, luego se habla de Metacognición y Autorregulación y por último se regresa al tema de la investigación. El articularlos permitirá trazar una línea que dé sentido a cómo aprovechar estos tres temas en una sola dirección, en este caso esa línea es la práctica del *Aprendizaje autónomo*.

- La promoción de experiencias metacognitivas que propician un momento de reflexión para que los estudiantes rompan con su rutina y la valoren. El preguntarse sobre el avance o retroceso en un proyecto fomenta el seguimiento de objetivos, y si este objetivo se centra en el estudio y se agregan elementos para una reflexión personal el tema central se convertirá en el proceso propio de aprendizaje.

- El trabajo individual y en equipo que han de llevar a cabo los jóvenes. Como se ha mencionado, el *Aa* requiere de un trabajo personal importante, sin embargo uno se reconoce en los Otros, es decir, es cuando se socializa es que se perciben otros horizontes en torno a los que pueden generar inquietudes o expectativas que promueven el *Autoconocimiento* y la Autorregulación cognitiva. Asimismo, al reunir diferentes puntos de vista hacia un fin determinado, se hace casi necesaria la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas* a partir de las cuales se fomenta un trabajo personal de definición de prioridades y uno colectivo de construcción de acuerdos.

Respecto a los momentos de aplicación de los instrumentos, se recomienda que estos se sigan como se plantea, al finalizar la unidad, ya que incluyen contenidos que los estudiantes han de revisar previamente. Así también se propone que estos se desarrollen en el cuaderno de la materia a mano, pero estas características sí pueden adaptarse a la forma de trabajo de cada docente.

4.8 Consideraciones para el estudiante

La propuesta traza una ruta para que los estudiantes se sientan acompañados y sea lo más claro posible para ellos. Pero, como se mencionó antes, de considerarlo necesario y si los mismos estudiantes lo proponen podrían hacerse adaptaciones. De acuerdo a la fase diagnóstica se pudo percibir que para los estudiantes es importante estudiar en un lugar tranquilo en el que cuenten con los materiales que necesitan, ellos señalaron ese lugar como su casa, pero ¿por qué no retomar esas características en la escuela?

También reconocieron depende de su actitud ser mejores estudiantes, por ello es importante que constantemente se encuentren frente a estos ejercicios para que ellos sean quienes se den cuenta de qué factores están repercutiendo en su desempeño.

Los elementos fundamentales que el estudiante ha de presentar para que la propuesta pueda desarrollarse de la manera que está planteada y fomente el *Aprendizaje autónomo* son:

- Responsabilidad no sólo para cursar sus materias y cumplir con lo que se requiera, sino también hacia la crítica y honestidad de sus reflexiones. La responsabilidad es uno de los valores transversales en la propuesta para el desarrollo de Aa, debido a que para llegar a regirse por propias reglas primero es necesario responsabilizarse del propio aprendizaje, asumirse como autor de las decisiones que se tomen y de las consecuencias a enfrentar. Por ello, por un lado la responsabilidad refiere a la continuidad y compromiso que se le dé a las actividades de la propuesta, y por otro lado se espera que las lleven a cabo con sinceridad y reconociendo sus errores y aciertos.
- Motivación para realizar este tipo de actividades que puede llegar a ser más laboriosas que cumplir con las actividades de un libro o solamente entregar un trabajo de investigación que al final es un “copia y pega” de información

encontrada en la red. La motivación está fuertemente relacionada con la labor del docente, sin embargo no se trata sólo de divertir sino de llegar a incidir en la concientización de la importancia de reflexionar y trabajar sobre los propios procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

- Compañerismo para trabajar en equipo, porque si bien el Aa requiere de introspección, también requiere de cuestionarse a partir de los Otros. Razón por la cual la propuesta está planteada para reflexionar individualmente y con sus compañeros, además el trabajo en equipo es una constante en la estrategia que se sigue en esta materia. El compañerismo ha de lograrse a través del respeto y la solidaridad que se promueva, si bien los valores son un asunto que se construye en casa, en la escuela han de practicarse.

CONCLUSIONES

La cotidianeidad del siglo XXI exige mantenerse alerta y actuar. La dinámica de las calles, los empleos y las escuelas se define en una cultura del hacer, pero ¿cuándo se detiene uno a preguntarse? ¿Para qué lo hago? ¿Cómo lo hago? Es importante retomar estos cuestionamientos ya que ayudan al individuo a identificar sus predilecciones y prioridades entre una serie de “deberes”. De lo contrario se vivirá sobreviviendo a los diversos roles que la sociedad asigne; ser estudiantes, ser padres, ser profesionistas que sigan el legado familiar, emplearse en el trabajo que “se encuentre”, entre otras cosas.

Razón por la cual el *Aprendizaje autónomo* ha de ser una práctica constante a partir de la que se ejercite el *Autoconocimiento*, la *Toma de decisiones* y la *Solución de problemas*. El promover el *Aa* desde el aula ayuda a que los jóvenes re-signifiquen su “paso” por la escuela y, además de reconocerlo, asuman que éste es un proceso que a su vez los ayudará a acercarse más a lo que esperan de su vida adulta.

El *Aprendizaje autónomo* evidentemente no es un tema sencillo, porque implica procesos cognitivos y afectivos, los cuales a su vez conllevan un desarrollo que se ha forjado a lo largo de los años no sólo en la escuela, sino también con la educación familiar. El desarrollo del *Aa* durante la adolescencia toma sentido porque los estudiantes buscan obtener más libertades y cuestionar lo que hasta ese momento se les ha impuesto o marcado como una obligación; es en esta etapa en que buscan darle un sentido a sus acciones.

En el estudio diagnóstico que se realizó en la EPOEM 103 los estudiantes mostraron tener aspiraciones personales y académicas para su futuro, no obstante no es lo mismo tener expectativas a objetivos, o incluso metas. En primera instancia, ya se han formado una idea de lo que quieren que sea su futuro y han reconocido la importancia de la escuela para ello, no obstante no se han

propuesto llevarlo a cabo, ya que no han visualizado qué es necesario para llegar ahí y qué tendrán que hacer o sacrificar.

De acuerdo a la hipótesis planteada, los estudiantes de la EPOEM 103 sí reflexionan poco sobre sus procesos de aprendizaje, sin embargo identifican actividades de mayor y menor dificultad como lo menciona uno de los atributos de la competencia de *Aprendizaje autónomo*.

De acuerdo al diagnóstico que se realizó, uno de los retos para la EPOEM 103 es generar más experiencias en las que los jóvenes definan propias metas ya que de ello deriva el que den seguimiento a sus procesos de construcción de conocimientos y controlar sus reacciones ante obstáculos. Por lo tanto, puede decirse que los estudiantes de la EPOEM desarrollan procesos de *Autoconocimiento* en los que reconocen sus particularidades y potencialidades, no obstante al *Tomar decisiones* y *Solucionar problemas* es cuando se distingue que aún no asumen y hacen propias tales características puesto que reaccionan de manera diferente a la que identifica según sus conocimientos metacognitivos, que más bien pueden ser ideales.

Tal como lo indica el título de este trabajo, el *Aprendizaje autónomo* se contrapone a la *Supervivencia escolar*, sin embargo debido a las mismas exigencias del contexto de este siglo sería muy determinante e inflexible catalogar una institución de un lado o de otro. En este caso los jóvenes de la EPOEM 103, tienen desempeños que los identifican dentro de la *Supervivencia escolar*, pero como se ha dicho también llevan a cabo procesos de auto-observación y auto-valoración. Como los docentes y la Lic. Marina Adriana lo mencionaron, los jóvenes están en una etapa en la que son muchos los factores que inciden en su estudio, además cursando su primer año aún están en la transición de secundaria a *EMS*. Y a ese respecto se hace la observación de la relevancia de la revisión de la Metacognición no sólo en primer grado, sino en los seis semestres del

bachillerato, ya que si se está iniciando con un proceso tan importante como éste, para su éxito, se requiere seguimiento.

Así también, de acuerdo al ejercicio de la *Autoevaluación* se encuentra que los jóvenes son capaces de realizarla, por lo tanto hay que comenzar con procesos como la promoción de experiencias metacognitivas y el establecimiento de juicios y argumento para continuar hasta la construcción de un pensamiento crítico y objetivo en los estudiantes.

Como se ha dicho el desarrollo de *Aa* no está en cruzar los brazos y esperar que las cosas sucedan, como docentes se tiene que perseverar. Todo profesor querría que los estudiantes fueran responsables, críticos e interesados por aprender, pero esto requiere de un esfuerzo más. Porque si bien, un joven en cuyo hogar no se reconoce su autonomía, entonces su proceso de *Aa* será mucho más complejo, pero, precisamente por estos jóvenes y apoyando a quienes están en ello, es que en la escuela se deben tener momentos en los que reflexionen qué los motiva, cómo se desempeñan en sus actividades y cómo resuelven los problemas que se les van presentando.

El trabajo del *Aa* en la asignatura de “Métodos y pensamiento crítico II” a través de una propuesta de *Autoevaluación*:

- Dará más confianza a los estudiantes, en ellos mismos y sus decisiones. Visualizará diversas posibilidades.
- Disipa el estrés de la supervivencia escolar, como éxito o fracaso escolar. Si uno mismo se evalúa y es consciente de lo que quiere y puede lograr, dejará de lado la calificación numérica como el único medio para determinarse o no un “buen estudiante”. Habrá un rendimiento sin remordimiento.
- Re-significa la labor como docentes, pues da sentido al binomio enseñanza-aprendizaje y potencia el tan esperado aprendizaje significativo.

- Promueve una cultura de la *Autoevaluación*, en la que se desafía la objetividad y la crítica de los estudiantes. Con ella se desmitifica la postura del profesor como único poseedor de la verdad.

Para puntualizar, hay tres conclusiones que requieren especial énfasis, una de ellas es que el *Aprendizaje autónomo* es un proceso complejo, que parecería ingenuo decir se va a desarrollar sólo por acciones separadas a la escuela, pero que se puede trabajar desde ella fomentando experiencias metacognitivas que rompan con el ciclo de “demanda-tarea-entrega-calificación”.

Otra conclusión, es que las competencias genéricas propuestas por la RIEMS son muy ambiciosas considerando el sistema educativo nacional, porque habla de 11 procesos a desarrollar tan complejos como el *Aa*. Como siempre el lenguaje demagógico permea en los planes de estudio que pretenden estar a la vanguardia, sin embargo éstos nunca llegan a presentarse como están planteados porque son idealistas y llevarlos a cabo requeriría de ciclos más largos, apoyos tecnológicos en cada escuela, capacitación y estímulos a docentes y la reformulación de la concepción de la escuela ante la sociedad. Presentar un currículo más concreto y claro, menos ambicioso, tendría más credibilidad y posiblemente sería más respetado que las últimas reformas al sistema educativo.

Y precisamente por ello, hoy, de cara a la próxima reforma educativa adquiere relevancia revisar procesos como el *Aprendizaje autónomo* que también se encuentra dentro del discurso del nuevo Modelo educativo, próximo a implementarse, porque si hasta ahora no se ha logrado el *Aa* ¿Cómo se replanteará?

Desde la docencia, lo que se debe hacer es dejar de buscar culpables y actuar, optimizando lo que se encuentra a nuestro alrededor y encontrarle un significado para la mejora del aprendizaje de los jóvenes y el desarrollo de una labor docente más profesional. Son muchos los textos que acertadamente hacen una crítica a la

Reforma ¿Pero cuántos presentan su punto de vista más allá de una opinión?
¿Cuántos plantean una opción a todas las anomalías que encuentran?

Y por último, como profesionales de la educación una labor diaria ha de ser estar al servicio de una enseñanza basada en la templanza, la flexibilidad y la creatividad. La *Supervivencia escolar* no es mérito único de los estudiantes, si el éxito o fracaso escolar se basa con calificaciones numéricas es porque los docentes lo han promovido. Por ello oportunidades como el desarrollo del *Aprendizaje autónomo* y el ejercicio de la *Autoevaluación*, permiten mostrar una postura y una propuesta ante el sistema educativo y contribuir a mejorarlo. Además la labor como docente ha de estar centrada en aportar algo a los estudiantes, de manera que incidir en actitudes más comprometidas y la formación de proyectos de vida más conscientes ha de ser un orgullo.

FUENTES CONSULTADAS

- Aebli, Hans (2001) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Narcea. Madrid.
- Acuña Ignacio, Castillo Daniela, Bechara Antoine, Godoy Juan (2013) Toma de decisiones en adolescentes: rendimiento bajo diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. En Revista International Journal Psychology and Psychological Therapy vol. 13, núm. 2, junio, pp. 195-214. Universidad de Almería. España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56027416004>. Consultado el 23 de Febrero de 2016.
- Alonso, Martín (1982) Diccionario histórico y moderno de la lengua española. Aguilar. Madrid.
- Arredondo, Ma. Celina (2007) Habilidades básicas para aprender a pensar. Trillas. México.
- Bazán, Marco (2005) Protagonismo social de la juventud. Instituto José Cardijn. Lima.
- Bisquerra, Rafael (1996) Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Narcea. Madrid.
- Bixio, Cecilia (2005) Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Homo Sapiens ediciones. Rosario.
- Bravo, Javier (2013) Tecnología y gestión de la información y del conocimiento. Centro de Estudios Financieros. Madrid.
- Brooks Fowler D (1959) Psicología de la adolescencia. 2da edición. Edit. Kapelusz. Buenos Aires.
- Calero, Mavilo (2008) Constructivismo pedagógico. Alfaomega. México.
- Calero, Mavilo (2009) Aprendizajes sin límites. Editorial Alfaomega, México.
- Carretero, Mario (2005) Constructivismo y educación. Editorial Progreso. México.
- Carretero, Palacios & Marchesi (2000) Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Alianza Editorial. Madrid.
- Casanova, Ma. Antonia (1995) Manual de evaluación educativa. La Muralla. Madrid.
- Castañeda, Miriam (2014) 2da Ed. Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Edit. Prado. México.
- Castillo Santiago & Cabrerizo, Jesús (2009) Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson. Madrid. Disponible en

http://issuu.com/pmongecordova/docs/evaluaci__n_educativa_de_aprendizaj. Consultado el 25 de Octubre del 2015.

▪ Cázares Leslie & Cuevas José (2008) Planeación y evaluación basadas en competencias. Edit. Trillas. México.

▪ Cid, Sofía (2008) El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación del logro en los estudiantes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 6, Número 3. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art4.pdf>. Consultado el 22 de Febrero de 2016..

▪ Coll, César (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica” Anuario de la psicología, No. 69, 153-178. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.

▪ Definition and Selection of Competences-DeSeCo (s.f.) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. Consultado el 12 de Noviembre de 2015.

▪ Del Pino, Jorge Luis (2011) Fundamentos martinianos de la educación de la integralidad en el ser humano. VARONA, núm. 52, enero-junio, 2011, pp. 68-74. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. La Habana, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635574011.pdf>. Consultado el 7 de Marzo del 2016.

▪ Del Rey, Angélica & Sánchez J. (2011) Crítica de la educación por competencias. *Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, 2011*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

▪ Diario Oficial de la Federación (2008) Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf. Consultado el 10 de noviembre de 2005.

▪ Diario Oficial de la Federación (2012) Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012. Consultado el 10 de Noviembre de 2015.

- Díaz, Ángel (2011) Competencias en educación. Corriente de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En Revista Iberoamericana de Educación Superior v.11 n.5. Estado de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>. Consultado el 17 de Diciembre de 2014.
- Díaz, Frida & Hernández, Gerardo (2007) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Dirección General de Educación Media Superior (s.f.) Modelo Educativo de Transformación Académica Bachillerato General. Gobierno del Estado de México. Disponible en: http://es.slideshare.net/carolixetymos/meta-y-modelos-de-enseanza?qid=c230c0fc-7057-4546-9f23-0eb8d58d45e4&v=default&b=&from_search=10. Consultado el 16 de Noviembre de 2015.
- Dirección General de Educación Media Superior (2009) Programa de estudios de la materia Métodos y Pensamiento crítico II. Gobierno del Estado de México.
- Dirección General de Educación Media Superior (2009) Programa de estudios de la materia Gestión del conocimiento. Gobierno del Estado de México.
- Dirección General del Bachillerato (2011) Lineamientos de evaluación del aprendizaje.. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/l-eval-aprendizaje.pdf>. Consultado el 18 de Noviembre de 2015.
- Dirección General del Bachillerato (2011) Documento base del bachillerato general. Secretaría de Educación Pública. México.
- Erikson, Erik (1993) Sociedad y adolescencia. Siglo XXI editores. México.
- Escalera, Gregorio (2005) Los nuevos pilares de la gestión del conocimiento. Editorial Universitas Internacional. Madrid.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2008) Desarrollo cronológico. Disponible en: <http://www.eees.es/es/ees>. Consultado el 2 de Septiembre de 2014.
- Fernandes, Evaristo (1991) Psicopedagogía de la adolescencia Narcea. Madrid.
- Fernández, Noemí (2010) Instrumentos de evaluación en la investigación educativa. Trillas. México.
- Flavell, John (1979) Metacognition and Cognitive monitoring. A new area of cognitive-Developmental Inquiry, Vol. 34, Núm. 10, pp. 906-911.
- Flavell, John (1985) El desarrollo cognitivo. Prentice-Hall. Madrid.
- Flores, Heyliana (2015) Los usuarios de internet en México. En Revista de Educación y Cultura. No. 95. Julio 2015. Mensual. pp. 26-29.

- Freire, Paulo. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Colombia.
- Freire, Paulo (2002) *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI. Sao Paulo.
- Gimeno, José (2008) *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- González, Felipe (s.f.) Immanuel Kant. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? (1784). Disponible en: https://www.u-cursos.cl/bachillerato/2015/1/BA13AYUD/21/material_docente/bajar?id_material=1016925. Consultado el 12 de Mayo del 2015
- Gordillo, Lourdes (2008) ¿La autonomía, fundamento de la dignidad humana? Cuadernos de Bioética, vol. XIX, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 237-253 Asociación Española de Bioética y Ética Médica Murcia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/875/87506604.pdf>. Consultado el 23 de Noviembre de 2015.
- Herrera, Marina A. (2013) *Métodos y pensamiento crítico II*. Esfinge. México.
- Ibar, Mariano (2002) *Manual general de evaluación*. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2015*. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabniveles.aspx?c=33734>. Consultado el 1 de Junio de 2016.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015) *Estadística a propósito...del día internacional de la juventud (12 de agosto)*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/juventud0.pdf>. Consultado el 10 de Noviembre de 2015.
- Jorba Jaume & Casellas Ester (1997) Vol. I. *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis. Madrid.
- Lazos Efraín (2008) *Autoconocimiento, una idea tensa*. En *Revista Diánoia*, vol. 53, núm. 61, 2008, pp. 169-188. Fundación Universitaria Nacional Autónoma de México, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58433532006>. Consultado el 16 de Enero del 2016.
- Legislatura del Estado de México (1995) *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México*. Disponible en: Consultado el 10 de Marzo de 2016.
- Lukas, José & Santiago K. (2009) 2da ed. *Evaluación educativa*. Editorial Alianza. Madrid.
- Martín, Elena & Moreno, Amparo (2011) *Competencia para aprender a aprender*. Alianza. Madrid.

- Martínez Felipe & Blanco Emilio (s.f.) La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. Universidad Autónoma de Aguascalientes y Colegio de México. Disponible en: http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf. Consultado el 23 de Abril de 2016.
- Meirieu Philippe (1992) Aprender sí ¿pero cómo? Octaedro. Madrid.
- Moncada Jesús & Gómez Beatriz (2012) Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo. Trillas. México.
- Monereo Carles (1990) Modelamiento metacognitivo: Consistente en que un modelo (profesor) refuerza las imitaciones que un observador (alumno) efectúa de su comportamiento. Universidad Autónoma de Barcelona. En Infancia y aprendizaje. Disponible en: <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>. Consultado el 22 de Octubre de 2016.
- Monereo Carles (coord). (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Graó. Barcelona.
- Moreno, Rafael & Martínez, Rafael (2007) Aproximación conductual a la noción de Aprendizaje autónomo. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Disponible en: <http://congresos.um.es/redu/barcelona2007/paper/viewFile/501/471>. Consultado el 16 de Enero de 2016.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>. Consultado el 14 de Octubre de 2014.
- Ochoa, Sollanly. Aragón, Lucero. y Caicedo, Adriana (2005) Memoria y metamemoria en adultos mayores: Estado de la cuestión. En Acta colombiana de Psicología14, 19-32. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Disponible en: <http://goo.gl/lhwUQx>. Consultado el 14 de Mayo de 2015.
- Palacios Jesús, Marchesi Álvaro & Coll César (2001) Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva. Edit. Alianza. Madrid.
- Piaget, Jean (1968) La autonomía en la escuela. Edit. Losada. Buenos Aires.
- Pimienta, Julio (2008) Evaluación de los aprendizajes. Pearson Educación. México.

- Prada, Ennio (2008) Los insumos invisibles de decisión: datos, información y conocimiento. Pontificia Universidad Javeriana. En: Anales de documentación, nº 11, 2008, págs. 183-196
- Presidencia de la República (2015) Tercer informe de gobierno 2014-2015. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, México. Disponible en: http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_PDF_270815.pdf. Consultado el 2 de septiembre de 2015.
- Puig Josep & Martín Xus (2007) Competencia en autonomía e iniciativa personal. Alianza Editorial. Madrid.
- RAE (2014) Regular. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=VkMYOa2|VkMn9cm>. Consultado el 18 de Febrero de 2016.
- Rey Lourdes, Extremera Natalio & Pena Mario (2001) El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía [en línea], vol. 22, nº 1, pp. 69-79. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3382/338230787007/>. Consultado el: 26 de Diciembre de 2015.
- Rodríguez, Darío & Torres, Javier (2003) Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. Sociologías, Porto Alegre, año 5, no. 9, junio 106-140. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a05.pdf>. Consultado el 4 de Septiembre de 2015.
- Román, Martiniano & Díez Eloísa (2004) Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje- enseñanza. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.
- Rueda Mario (2010) Autoevaluación y autonomía. Perfiles educativos vol.32 no.130 México enero. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400001. Consultado el 28 de Septiembre de 2015.
- Sánchez Rocío (2014) Entre la tradición y el cambio: mujeres jóvenes indígenas de Chiapas. En la Jornada. Del 5 de Junio del 2014. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/05/ls-portada.html>. Consultado el 5 de Noviembre del 2015.
- Sánchez Cerezo, Sergio (1990) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. I.A-H. Santillana. México.
- SEP (2008) Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Disponible en:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Consultado el 21 de Octubre del 2014.

- SEP (2008) Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Consultado el 21 de Octubre del 2014.

- SEP (2011) Lineamientos de evaluación del aprendizaje. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>. Consultado el 23 de Febrero de 2014. México.

- SEP (2013) Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/cg-e-bg.pdf>. Consultado el 23 de Febrero del 2014.

- Sierra, Isabel (2011) La mediación metacognitiva en los procesos de autorregulación del aprendizaje. El camino hacia la autonomía. Grupo de Investigación Cymted-L. Universidad de Córdoba. Córdoba.

- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2012) Curso-Taller Fortalecimiento para Docentes. Fundación para la cultura del maestro.

- Souto, Sandra (2007) Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y un objeto de análisis. HAOL, Núm. 13 (Invierno, 2007), 171-192.

- Subsecretaria de Educación Media Superior (2012) Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Consultada el 10 de Noviembre de 2015.

- Sverdlick Ingrid (2012) ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Noveduc. Buenos Aires.

- Tobón, Sergio (2010) Formación integral y competencias. ECOE. Bogotá.

- Tobón, Sergio (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. Estado de México.

- Trillo Felipe (2003) La educación en actitudes y valores. Buenos Aires. HomoSapiens

- UNESCO (2015) Enfoque por competencias. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/topic/competency-based-approaches>. Consultado el 13 de Noviembre del 2015.

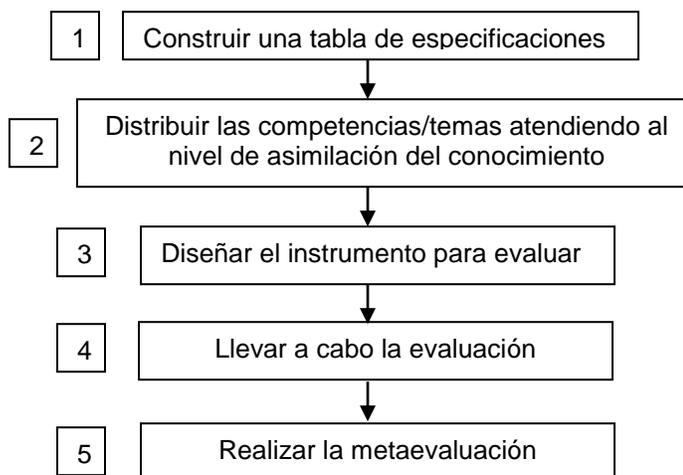
- Valle, Antonio, et.al. (1999) Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. En Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 425-461. Fundación

Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>. Consultado el 22 de Febrero de 2016.

- Villoro Luis (1996) Creer, conocer y saber. Siglo XXI. México.
- Yurén, T. & Castañeda, C. (2004). Formación, distancia y subjetividades: Nuevos retos en la globalización. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zimmerman, Barry (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Vol. 81, No. 3, 329-339.
- Zimmerman Barry, Bonner Sebastian & Kovach Robert (2002) Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. American Psychological Association. Washington.

ANEXOS

Anexo 1. Procedimiento de Julio Pimienta para evaluar los aprendizajes



Formato de tabla de especificaciones

Contenido	Descripción	Tiempo Núm. de clases	Peso relativo	%	Número de ítems	Ajuste a Núm. de ítems
Totales						

Tabla de distribución según el nivel de asimilación

Distribución de los reactivos							
Nivel de asimilación de la actividad cognoscitiva	Temas/Competencias					Núm. de ítems/ Reactivos por nivel	%
	I	II	III	IV	V		

Retomado de: Pimienta, Julio (2008) Evaluación de los aprendizajes. Pearson educación. México.

Anexo 2. Metodología general de aprendizaje y evaluación: Secuencias didácticas de Sergio Tobón

Formato estándar de secuencia didáctica									
IDENTIFICACION DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA					PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO				
Datos generales: Asignatura o asignaturas: Docente (s): Fechas: Horas o créditos: Bloque, temas, etc.:									
COMPETENCIAS									
Competencia específica 1:									
Saber conocer			Saber hacer			Saber ser			
Competencia específica 2:									
Saber conocer			Saber hacer			Saber ser			
Competencia genérica 1:			Criterios:						
Competencia genérica 2:			Criterios:						
Competencia genérica 3:			Criterios:						
Competencia genérica 4:			Criterios:						
ACTIVIDADES			EVALUACIÓN					METACOGNICIÓN	RECURSOS
Grandes fases o pasos	Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Estratégico	Recomendaciones de evaluación		
Tiempo	Tiempo	Tiempo	Ponderación	Puntos	Puntos	Puntos	Puntos		
Tiempo	Tiempo	Tiempo	Ponderación	Puntos	Puntos	Puntos	Puntos		
Tiempo	Tiempo	Tiempo	Ponderación	Puntos	Puntos	Puntos	Puntos		
Normas de trabajo									
Observaciones									

Retomado de: Tobón, Sergio (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. Estado de México. p62, 63.

Anexo 3. Modelo de valoración por rúbricas de la Dirección General de Educación Media Superior y Superior

PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO MEDIO	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE
(Aprendizaje esperado)	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción
VALORACIÓN RUBRICADA	25% Calificación de cinco	50% Calificación de seis-siete	75% Calificación de ocho-nueve	100% Calificación de diez
PARES CATEGÓRICOS PREVISTOS	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO MEDIO	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE
(Aprendizaje esperado)	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción
VALORACIÓN RUBRICADA	25% Calificación de cinco	50% Calificación de seis-siete	75% Calificación de ocho-nueve	100% Calificación de diez
SUMATORIA DE VALORACIÓN DEL PAR DE CATEGORÍAS	UNIDAD TEMÁTICA RESPECTIVA NO ACREDITADA POR EL PAR CORRESPONDIENTE	UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN MEDIA POR EL PAR CORRESPONDIENTE	UNIDAD TEMÁTICA DE ACREDITACIÓN ALTA POR EL PAR CORRESPONDIENTE	UNIDAD TEMÁTICA ACREDITADA SOBRESALIENTEMENTE POR EL PAR CORRESPONDIENTE

Retomado de: Dirección General de Educación Media Superior (2009) Programa de estudios de la materia Métodos y Pensamiento crítico II. Gobierno del Estado de México.

II. Completa las siguientes oraciones.

1. Mi lugar ideal para concentrarme en el estudio sería:

2. Como estudiante:

Los demás consideran que soy: _____

Yo considero que soy: _____

Yo considero que no soy: _____

Me gustaría ser: _____

3. Para ser mejor estudiante lo primero que tengo que corregir es: _____.

4. Mis dos principales objetivos en la vida son: _____

_____.

5. Dentro de mi plan de vida, considero que la escuela representa _____

porque _____

Anexo 5. Instrumento “Simulador: Elección de licenciatura u ocupación”



Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
Licenciatura en Pedagogía.

Fecha: _____

Edad: _____

El siguiente cuestionario forma parte de los instrumentos para la fase diagnóstica de la tesis de licenciatura “¿Autonomía en el proceso de aprendizaje o supervivencia escolar? Estrategia de autoevaluación para la competencia de aprendizaje autónomo en Educación Media Superior”, por lo que se solicita tu ayuda para contestarlo. La información recabada en éstos será anónima y usada ÚNICAMENTE para los fines académicos antes mencionados.

Instrucciones: A partir de la situación que se plantea a continuación, por favor responde los cuestionamientos que se te presentan de la manera más honesta posible.

En una plática con tus amigos comienzan a preguntar sobre la carrera que cada uno desea estudiar a nivel licenciatura, todos contestan a qué quieren dedicarse, pero tú no habías pensado en ello.

1. ¿Cómo te sientes al ser el único que no había pensado en ello? ¿Por qué?

_____.

2. ¿Qué es lo primero que harías para resolver esa duda? Menciona por lo menos tres acciones que lo harías y en qué orden.

1° _____.

2° _____.

3° _____.

3. Dentro de esas acciones, una de ellas es buscar información ¿En dónde buscarías?

_____.

4. Encontraste un texto en el que hay información sobre muchas licenciaturas y ocupaciones. ¿Qué te hace interesarte en algunas o una? Menciona por lo menos tres razones que utilizarías para discriminar las que te interesan de las que no. Ordénalas de las que más te importan (a) a la que menos (c).

a) _____.

b) _____.

c) _____.

5. ¿Qué habilidades o destrezas posees y que pudieran influir en que te intereses en una licenciatura u ocupación? Menciona tres.

1. _____.

2. _____.

3. _____.

6. En aquel texto encuentras información sobre una licenciatura u ocupación que te agrada, pero crees que no tienes las habilidades necesarias para dedicarte a ello.

De tener que elegir ¿Buscarías otra o te decidirías por esa? ¿Por qué?

_____.

7. Del día de hoy al primer día como aprendiz de la licenciatura u ocupación de tu elección, menciona, en orden, tres acciones que tendrías que llevar a cabo.

1° _____.

2° _____.

3° _____.