

318523



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

ESCUELA DE PEDAGOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

1981 - 1985

"LA FUNCION DE LA TAREA COMO ESTRATEGIA DE  
APRENDIZAJE EN EDUCACION SECUNDARIA:  
UN ESTUDIO DE CASO".

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A ,**

**ELIZABETH ARENAS ESQUINCA**

ASESOR DE TESIS:

MTRA. MARIA TERESA MENDOZA MARTINEZ

MEXICO D F.

2003

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



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.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Elizabeth Arenas Esquinca

FECHA: 8-1-04

FIRMA: 

**“ LA FUNCIÓN DE LA TAREA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO”**

Elizabeth Arenas Esquinca  
Universidad Intercontinental  
Julio - 2003

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por su guía e infinita bondad.

A mi querido y amado esposo por el gran amor, paciencia y ayuda incondicional que me ha brindado siempre para realizar todos mis sueños.

A mis hijos, por su apoyo, su amor y motivación ya que fueron mi motor para realizar dicho sueño esperando que les sirva de ejemplo para su superación.

A mis inolvidables y queridos maestros por la enseñanza impartida a lo largo de mi carrera.

En especial a la Dra Sara Gaspar Hernández por su comprensión y apoyo incondicional para la elaboración de la presente.

Como también a la Mtra. María Teresa Mendoza Martínez por su apoyo y acertada conducción en el desarrollo de éste trabajo, por la paciencia y la amistad que me ha brindado.

A mis hermanos por su amor y motivación.

Por último a mis padres que han sido mi guía espiritual y moral para realizar éste sueño.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LA FUNCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ELABORACIÓN DE LA TAREA</b>	5
I.1 La escuela secundaria	7
I.1.2 Problemática de la escuela secundaria	10
I.2 El perfil del docente de secundaria	20
I.3 Tipo de docente ideal para la educación secundaria	24
I.4 Funciones del docente de secundaria	26
I.5 Formación del docente de secundaria	30
I.6 El docente de secundaria en el manejo de las técnicas de enseñanza	33
I.7 La función mediadora del docente de secundaria entre la creatividad y la tarea como estrategia de aprendizaje	47
I.7.1 La creatividad como agente motor para la adquisición de estrategias de aprendizaje en la tarea	53
I.7.2 Una reforma creativa en la enseñanza de la educación secundaria para la adquisición de estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea de los adolescentes	56
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>LA FUNCIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TAREA DEL ADOLESCENTE</b>	61
II.1 La motivación en el adolescente	62
II.2 La importancia de las estrategias de apoyo para el manejo de la motivación en los adolescentes	73
II.3 El constructivismo como parte del aprendizaje significativo	75
II.4 Aprendizaje significativo en el adolescente	78
II.4.1 Situaciones de aprendizaje según Ausubel	80
II.4.2 Condiciones para que el aprendizaje sea significativo	86
II.4.3 Aprendizaje significativo en los adolescentes, de los diferentes tipos de conocimiento del contenido curricular	89

### III

II.5	Influencia de las características del adolescente en su aprendizaje	93
II.5.1.	La crisis de la identidad en el adolescente	97
II.5.2	Influencias de la actitud educativa de padres y maestros en el adolescente	99
II.5.3	Medio social y cultural de los adolescentes	109
II.5.4	Ideales y alternativas del adolescente	111
II.5.5	Cómo aprenden los adolescentes	113

## CAPÍTULO III

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ELABORACIÓN DE LA TAREA EN LA ESCUELA SECUNDARIA 121

III.1	Características generales de la tarea	121
III.2	¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	124
III.3	Características de las estrategias de aprendizaje	127
III.4	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	128
III.5	Elementos básicos en la adquisición de la metacognición y la regulación de la cognición	131
III.6	Factores y fases que hacen posible la adquisición, internalización y uso de estrategias	138
III.7	Factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de estrategias en los adolescentes	142
III.8	La función docente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje	161
III.8.1	Técnicas que el docente deberá emplear para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje	166
III.8.2	Estrategias de enseñanza manejadas en la tarea para facilitar el Aprendizaje significativo de los alumnos de secundaria	168
III.9	Aspectos indispensables para el mantenimiento y transferencia de las estrategias	173
III.10	Las estrategias de aprendizaje en el diseño curricular en la educación Media	174
III.11	La evaluación de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de secundaria	177
III.12	La evaluación dinámica del proceso de aprendizaje	188

## CAPÍTULO IV

ESTUDIO DE CASO: ESCUELA SECUNDARIA" OLOF PALME"	192	
IV.1	Características de la institución y de la población	192

	IV	
IV.2	Justificación de la metodología	194
IV.3	Diseño del instrumento	195
IV.3.1	Categorías de análisis de los instrumentos y su justificación	196
IV.4	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas	199
IV.4.1	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para maestros	200
IV.4.2	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 1º grado	205
IV.4.3	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 2º grado	211
IV.4.4	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 3º grado	217
IV.5	Análisis e interpretación de las preguntas abiertas de los cuestionarios	222
IV.5.1	Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para maestros	225
IV.5.2	Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 1º grado	231
IV.5.3	Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 2º grado	238
IV.5.4	Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 3º grado	245
IV.6	Correlatos	247
<b>A Modo de Epilogo</b>		<b>250</b>
<b>Conclusiones</b>		<b>251</b>
<b>Bibliografía</b>		<b>260</b>
<b>Anexo 1.</b>	Cuestionario para Maestros	I
<b>Anexo2.</b>	Cuestionario para Alumnos	II
<b>Anexo3.</b>	Cuestionario para Padres de Familia	III



## INTRODUCCIÓN

*“ El hombre, llega a ser hombre sólo por la educación. La educación disciplina, cultiva y moraliza. El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él, en la educación se encuentra el secreto de la perfección humana”.*

*Kant*

En la presente investigación fundamento el tema de: “La función de la tarea como estrategia de aprendizaje en educación secundaria: un estudio de caso”. Los motivos que me impulsaron el estudio de dicho tema, se establecen principalmente en las implicaciones pedagógicas que poseen las tareas escolares en el aprendizaje significativo del adolescente. Por tal motivo la pregunta de investigación que me he planteado es ¿Cuál es el valor educativo de la función de la tarea como estrategia de aprendizaje, en el aprendizaje significativo del estudiante de secundaria?.

Como profesional de la educación he observado, que las tareas se emplean en su mayoría para reforzar el aprendizaje, como medio de evaluación y en ocasiones como medida disciplinaria, soslayando la importante función que tiene en el aprendizaje de los alumnos de secundaria.

De igual forma he percibido que los alumnos de secundaria lejos de gustarles hacer las tareas, les causan aversión, pues se quejan de ser aburridas, difíciles, innecesarias, alejadas de sus intereses, causándoles en ocasiones estrés y sobre todo, que la cantidad es

excesiva y les quita tiempo para realizar otras actividades, como recreativas, necesarias en esta etapa de su desarrollo. Aunado a este hecho, en el sistema educativo actual la evaluación cuantitativa del aprendizaje posee un valor preponderante y la tarea represente un porcentaje en la calificación final del alumno, hecho que le resta el valor pedagógico de ésta estrategia de aprendizaje.

Desde mi perspectiva pedagógica, me surge la preocupación de esta conceptualización que manifiestan tanto los docentes como los alumnos de secundaria sobre las tareas, porque me he dado cuenta que afecta de manera significativa en la motivación intrínseca del adolescente, reflejada en el gusto e interés por aprender, entre otros factores del aprendizaje. Aludiendo a ésta concepción errónea que se tiene de la tarea, considero pertinente resaltar dos aspectos que me preocupan de sobremanera, puesto que en mi muy personal punto de vista, son el origen e intervienen directamente en ésta problemática. Estos aspectos son: la actitud y la preparación docente en el uso, importancia, objetivo e implicaciones pedagógicas que traen consigo las tareas escolares en la formación integral del estudiante de secundaria.

Por lo anterior, considero preciso que la tarea sea concebida y tratada como estrategia de aprendizaje, de esta manera los docentes y alumnos la dejarán de ver principalmente como instrumento de evaluación cuantitativa y/o como medida represiva y disciplinaria, ejerciendo entonces, su función pedagógica, en donde el alumno pueda adquirir las habilidades cognitivas necesarias para aprender significativamente cualquier tipo de conocimiento, ya sea conceptual, procedimental, actitudinal y circunstancial. De tal forma, que la tarea coadyuve en el ejercicio de la reflexión, el análisis, la creatividad, la metacognición, la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de las operaciones mentales; elementos que les serán útiles y necesarias en la construcción del aprendizaje que se lleva a cabo en la cotidianeidad. Desde esta perspectiva, la tarea tiene un sentido socializador, despertando en el alumno de secundaria la curiosidad e interés por los acontecimientos que suceden en la sociedad, promoviendo la participación activa y creativa en un marco de análisis y reflexión en la solución de problemas.

Por otro lado, en lo que se refiere a la etapa de desarrollo que cruza el alumno de secundaria, me interesa de sobremanera, porque es aquí cuando se empieza a formar el pensamiento crítico y reflexivo; donde las expectativas y atribuciones personales juegan un papel substancial en la construcción de su identidad; y en donde aparecen las operaciones formales mencionadas por Piaget, las cuales van a dar al adolescente las bases para razonar, sistematizar sus ideas y construir y probar teorías, asumiendo así, el papel de científicos.

Para abordar este tema, tomo en cuenta varias teorías pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje significativo y el pensamiento en el adolescente de Piaget. Hago referencia a varios autores, entre ellos se encuentran: Nerici (1986), De la Torre (1997), Díaz Barriga (2002), Monereo (1998), por nombrar algunos, que señalan los puntos de interés para la presente investigación.

La lógica de construcción del marco teórico lo fundamento de la siguiente manera:

En el capítulo I, sitúo al lector en el contexto donde se inserta la investigación, que es en la escuela secundaria, aquí expongo el estado actual de la misma, sus objetivos y la problemática que presenta en la actualidad. Siendo el docente agente activo en ésta etapa educativa trato varios aspectos como: su función mediadora; el prototipo de docente que requiere este nivel educativo; la formación pedagógica que debe tener para ejercer sus funciones, en el uso de estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea; y la creatividad, elemento básico en quehacer docente y que a veces es olvidada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo II, incluyo: la motivación como parte fundamental en el proceso enseñanza- aprendizaje, presentando algunas estrategias para manejarla en el salón de clases; el aprendizaje significativo de los adolescentes en la tarea, concebida como estrategias de aprendizaje; y características de la adolescencia, pues es la etapa evolutiva a la que me refiero.

En el capítulo III, expongo el concepto de la tarea escolar, así como sus características, utilidad e implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; posteriormente profundizo en el tema central de la cuestión que me ocupa, las estrategias de aprendizaje, y el porque la tarea escolar es una de ellas.

En el capítulo IV, presento un estudio de caso mediante el diseño de un cuestionario, ahí explico detalladamente la metodología de la investigación que realizo en una escuela secundaria, para conocer como se lleva a cabo la tarea como estrategia de aprendizaje y todo lo que esto implica, con la finalidad de contrastar la teoría pedagógica manifestada en la presente investigación. En la parte final del trabajo, expongo las reflexiones, conclusiones, sugerencias y recomendaciones para optimizar la adquisición de las estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea.

Espero que la presente investigación sirva para comprender la necesidad de entender a la tarea como estrategia de aprendizaje en los alumnos de secundaria y las implicaciones pedagógicas que conllevan éstas en la formación integral del mismo.

## CAPÍTULO I

### LA FUNCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ELABORACIÓN DE LA TAREA

*“Así, en la enseñanza contemplamos un proceso de diálogo, de comunicación, una relación bipolar, una fecundación del espíritu; el maestro debe incidir verdaderamente en el educando e injertar en él la semilla de verdad y de bondad que le ha preparado; entonces el acto didáctico cobra valor y significado la dinámica de la docencia. Así el maestro de vida, el padre y la madre, deberán preguntarse ¿Qué están sembrando en el espíritu de su educando o de su hijo...?”*

*Marina David Buzali.*

Si partimos de la base de que la escuela media es la formadora de personalidades e integradora de las mismas con su medio, depende en alto grado, de la mentalidad de los docentes que llevan a cabo su labor con los adolescentes, por tal motivo, es preciso que éstos no hagan de su disciplina un fin en sí misma, sino que la utilicen como un medio de formación e integración de la personalidad del adolescente. Con esto queremos decir, que el profesor no se vuelque únicamente en la tarea de transmitir nociones exclusivamente, sino fundamentalmente a la de formar al alumno en habilidades, actitudes y valores.

Al docente se le han asignado diferentes roles, que no tienen nada que ver con la verdadera función del maestro, que no puede reducirse a la simple transmisión de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, esperando que los alumnos por sí solos

manifiesten una actividad constructiva del aprendizaje. Su labor ocupa el lugar de mediador de la educación, que se efectúan entre el alumno y el conocimiento que le proporciona su contexto.

En esta función mediadora intervienen aspectos personales del docente, como los conocimientos adquiridos durante su formación profesional y el uso práctico de ellos, que son el resultado de las experiencias adquiridas y que configuran la práctica pedagógica del profesor; por su trayectoria de vida; el contexto educativo donde se desenvuelva; el proyecto curricular donde se ubique; las opciones pedagógicas que se conozca o se le exijan; y las condiciones en que se encuentre dentro de la institución escolar.

Por todo esto es necesario insistir en la adecuada preparación del profesor, tanto teórica como práctica, y en este sentido en la participación creativa y activa de propuestas curriculares familiarizadas con la realidad del contexto al cual pertenece, y como el acto de educar implica interacciones afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc .un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas dentro del contexto social al que pertenecen.

Dadas las características del adolescente que se encuentra en un nivel de enseñanza donde la época de su vida es difícil, en plena crisis pubertaria, en creciente desenvolvimiento intelectual , con la iniciación de un espíritu crítico, y con la necesidad de reconstruir su mundo de valores para poder participar de la vida social, es el profesor de escuela secundaria, principalmente, quien desempeña un papel decisivo y mediador en la formación del mismo, de ahí la importancia de su labor para auxiliar al adolescente en la superación de sus problemas así como en su formación integral, a fin de llevarlo reconciliarse con el mundo que lo rodea. Así, cabe insistir en que el profesor, continúa siendo indispensable y fundamental en el proceso educativo, en la participación activa con el adolescente para mediar entre los diversos aprendizajes que las situaciones sociales y culturales determinadas le demanden, de tal manera que de él depende casi siempre el éxito o fracaso del alumno.

La relación profesor – alumno es primordial en el proceso educativo. De ella depende la percepción que se forme el adolescente del aprendizaje y de la escuela misma. Si en la relación profesor-alumno, existe intolerancia, oposición, incompreensión, etc. se reflejará: en el interés por aprender, en la motivación intrínseca del alumno, en el aprendizaje significativo del material por aprender, etc. Por el contrario, gracias a una buena relación del profesor con sus alumnos muchos de ellos han alcanzado: la plenitud en sus esferas sociales, afectivas e intelectuales, la adquisición de estrategias de aprendizaje que los lleven a la solución de problemas, adoptar una actitud crítica y reflexiva de su entorno y de ellos mismos, y sobre todo que los enseñe aprender a aprender actitud que coadyuva con una constante preparación para alcanzar las diferentes metas que se propongan a lo largo de la vida.

Como podemos advertir es, fundamental la preparación que tenga el docente en la construcción del conocimiento escolar así como en el plano de la relaciones interpersonales y sus propias actitudes, que servirán de modelo para el proceder, en determinadas situaciones de sus alumnos. Por éste hecho es importante que el docente de educación media tenga un perfil específico que conlleve al logro de los objetivos de este nivel educativo.

El docente de secundaria se encuentra inmerso en un contexto educativo con determinadas características educativas que influyen su acción, por tal motivo en el siguiente apartado abordaremos algunas cuestiones referentes a la escuela secundaria, como contexto social del adolescente

## **I.1 La escuela secundaria**

Señala Gómez Torres (2001) que a principio de la década de los veinte, el entonces subsecretario de educación, el doctor Bernardo Gastélum propuso crear la escuela secundaria con el propósito de:

a) emprender las acciones correctivas de defectos y desarrollo general de los estudiantes iniciados en la primaria; b) vigorizar en cada uno de los alumnos la conciencia de solidaridad con los demás; c) formar hábitos de cooperación y cohesión social; y d) ofrecer a todos los estudiantes gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada uno de ellos descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla. El 29 de agosto de 1925 se creó, por decreto presidencial, la escuela secundaria que ofrecería una preparación general para la vida. Nuestra secundaria tiene fallas de origen, ya que nació como un nivel propedéutico para el ingreso a estudios superiores y eso ha determinado su orientación academicista y su rígida organización disciplinaria, no fue pensada para los adolescentes. La enseñanza secundaria que pensaron nuestros antecesores se perfilaba hacia la formación del hombre, más que el cultivo de las potencialidades del adolescente, cuyo desarrollo psicológico y emocional se conocía muy poco. Nuestra secundaria tiene casi ochenta años, y durante este lapso ha experimentado pocos cambios a pesar de los esfuerzos por transformarla.

Actualmente se considera a la educación básica (preescolar, educación primaria y secundaria) como la etapa de formación de las personas en las que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida. Es además el tipo educativo más numeroso del sistema educativo nacional, se estima que en el ciclo escolar 2001-2002 están matriculados en la escuela básica uno de cada cuatro mexicanos y la población atendida representa el 79% del total de estudiantes del sistema escolarizado. Por ello la enseñanza básica es un ámbito de alta prioridad para el Gobierno de la República.

La escuela secundaria puede entenderse como: "una institución de educación media encargada de formar y de educar armónica integralmente a los individuos" (Artículo 3o. Constitucional).

El Plan Nacional de educación 2001-2006 sustenta que un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad. Se aspira a que los estudiantes de



educación media aprendan en la escuela lo que necesitan para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, que contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación.

Estas actitudes, son promovidas, entre otras, por el docente de secundaria, activando su función mediadora, entre el adolescente, el conocimiento y la relación con su contexto.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, señala que los profesores afrontan una responsabilidad de gran magnitud en el aula, pues han de acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad natural y su gusto por el estudio, retarlos y alentarlos a hacer el esfuerzo y superarse siempre. Un buen maestro sabe tratar a los alumnos con la dignidad y respeto que merecen, puesto que en la escuela no solo se aprenden los contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos y se desarrollan prácticas de convivencia y trato con los demás que habrán de trascender fuera del espacio del aula y constituir un sustrato de su formación ciudadana. Los niños en la escuela se forman para la vida.

Es por esto que, enfatizamos la relevancia de la tarea docente y la relación con sus alumnos, pues con base en ésta el alumno se formará atribuciones personales que influirán en su autoestima, en el aprendizaje de diferentes operaciones mentales y en las relaciones que surjan en la convivencia con los demás.

La escuela secundaria es el nivel superior de la educación básica, para cursar este nivel, es necesario cursar tres años de estudio, a éste nivel asisten educandos de edades que oscilan entre los doce y los quince años. Se trabaja por áreas de estudio o por asignaturas, mismas que son atendidas por distintos maestros.

Los contenidos educativos se cursan en las diversas materias de la escuela secundaria, que tienen un espacio de tiempo y un docente diferente para cada una de ellas. Generalmente el docente de secundaria, imparte su materia y presiona al alumno a que entienda la importancia de ésta por sobre todas la demás como si dicha materia pudiese existir a pesar de la inexistencia de las otras; de esta forma el manejo de los contenidos se limita a la transmisión irreflexiva e incuestionable de datos aislados de otra áreas del conocimiento. Por su parte los alumnos tienen que adaptarse no para aprender o para saber más y mejor, sino para cumplir con las normas, quedar bien con los maestros y responder satisfactoriamente a los requerimientos de la institución, soslayando por completo la motivación intrínseca del adolescente.

El joven adolescente que cursa la secundaria lo hace teniendo que equiparar la cuestión del estudio de cada materia, de la normatividad que surge de cada maestro y de la institución, hecho que causa una serie de conflictos, que afectan al desarrollo de su identidad, ya que pasa por una de las etapas más críticas del desarrollo humano: la adolescencia. El joven adolescente está en la transición de construir su personalidad individual y en términos sociales, de convertirse en ciudadano.

### **1.1.2 Problemática de la educación secundaria**

En este apartado presentaremos algunos aspectos de la problemática en la educación secundaria que señala la Dirección General de la Investigación Educativa en el Programa de Fomento a la Investigación Educativa basada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Así mismo, incluimos algunos objetivos, políticas y líneas de acción que para este nivel educativo plantea dicho programa.

Latapi Sarre (1999), señala que el gobierno salinista fundamentó la obligatoriedad de la secundaria en las exigencias de la modernización de la economía: si hablamos de ingresar al primer mundo, era urgente mejorar la preparación y la competitividad de la fuerza de trabajo, promover una mayor participación social y política de los jóvenes y

reducir las desigualdades sociales. En ésta lógica se decidió hacer obligatoria la secundaria confiando en que así se universalizaría rápidamente; se estimó también que un currículum común coronaría una educación básica de nueve grados y reduciría las desigualdades académicas. Los propósitos oficiales aspiraban, además, a fomentar en los alumnos el aprendizaje independiente, capacitarlos para resolver los problemas de su vida cotidiana y estimular su participación en la vida social.

Una consecuencia de esta medida ha sido el notable crecimiento del servicio durante los últimos años. En el período 1994-2000, la matrícula de educación secundaria experimentó un crecimiento de 19%. La expansión de la demanda de servicio a este nivel ha permitido la incorporación de estudiantes que provienen de todos los sectores sociales; así, han ingresado a la escuela secundaria estudiantes procedentes de distintos ambientes culturales. Esta diversidad representa un desafío para la organización y el contenido del trabajo académico de la escuela secundaria, regida por una propuesta curricular homogénea y poco flexible, en la que, además, predominan prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de información mediante la exposición didáctica.

Una de las metas de política educativa que se plantean en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 es contar para el 2004 con una propuesta de renovación curricular en secundaria que incluya las tres modalidades del nivel (secundaria general, técnica y telesecundaria). Para avanzar en la consecución de este propósito se requiere de un conocimiento más profundo del significado de la actual educación secundaria para los adolescentes, de la formación de los profesores, de las condiciones en las que se realiza el trabajo docente, así como de la relación de estos factores con los procesos y resultados educativos.

Una de las acciones principales de reforma educativa impulsada durante la década anterior consistió en la elaboración de un nuevo plan y nuevos programas de estudio de la educación primaria y secundaria. En el plan de estudios para la educación secundaria de 1993 se incrementó el tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua y de las matemáticas; además, se sustituyeron las áreas por las asignaturas, con el fin de lograr

un aprendizaje más sistemático de las disciplinas científicas, pero al mismo tiempo se promovió la vinculación de los contenidos de las materias, tanto en los programas de estudio como en los materiales de apoyo didáctico para los profesores. Asimismo, se reforzaron los contenidos y las orientaciones didácticas relacionadas con el desarrollo de las habilidades intelectuales fundamentales que constituyen la base de todo aprendizaje posterior y la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula, que favorecen el trabajo participativo y la comprensión de los contenidos.

Junto con los cambios curriculares, se elaboraron libros para el maestro, se renovaron los libros de texto producidos por las editoriales privadas, se organizaron cursos de actualización nacionales y estatales. Sin embargo, existen evidencias de que las prácticas de enseñanza no han experimentado transformaciones congruentes con los enfoques promovidos por la reforma curricular.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 destaca, como asunto problemático, el escaso conocimiento del efecto de la reforma curricular en los aprendizajes de los alumnos y señala que, a pesar de la reforma de 1993, en la escuela secundaria se mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral. Asimismo, subsisten diversas modalidades de operación (secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias) que no han sido evaluadas suficientemente. Datos recientes muestran indicios de que los estudiantes, particularmente en zonas marginadas, tienen muy bajos logros en lectura, escritura y matemáticas.

Uno de los retos a enfrentar para la reforma integral de la educación secundaria es el conocimiento de los intereses y potencialidades de los adolescentes en relación con los contenidos de la educación secundaria y con las prácticas de enseñanza; de este modo podrá contarse con elementos para desarrollar una propuesta curricular más significativa en la educación de los adolescentes. Esta investigación podrá enfocarse a las diversas modalidades o concentrarse en alguna de ellas; por la naturaleza del tema, lo más

importante es contar con información y conocimientos respecto a los intereses de los adolescentes y su relación con la escuela en diversos contextos (urbano, urbano marginado, rural, rural marginado, etcétera).

Señala también este Programa, que las condiciones laborales del personal docente de educación secundaria constituyen uno de los factores que, claramente, influyen en la calidad del desempeño y en los resultados educativos: el traslado constante de los profesores de un plantel a otro, la atención de alumnos de distintos grupos y grados, el manejo de un volumen importante de documentos de registro y control escolar, entre otros, hacen que el tiempo efectivo de clase se reduzca sensiblemente, que la atención se concentre en el avance programático y que el maestro disponga de muy escaso tiempo para establecer comunicación con sus alumnos más allá de la clase o para participar en tareas escolares colectivas.

Sin embargo, es precisamente este factor el que ha sido menos estudiado. Actualmente no se cuenta con estudios descriptivos acerca de las condiciones en las cuales trabajan los profesores de educación secundaria y, menos aún, con explicaciones acerca de las estrategias que utilizan para sortear las múltiples exigencias del trabajo en la escuela secundaria, especialmente en las modalidades general y técnica.

Otro aspecto importante de revisar es el perfil profesional de los profesores (formación, experiencia, actualización) y su relación con la calidad del trabajo docente. Desde hace varias décadas, y como producto de la expansión del servicio, el personal docente está integrado por egresados de las Escuelas Normales (formados con diferentes planes de estudio, por ejemplo, con especialidad en áreas o en asignaturas) y por egresados de otras carreras profesionales. Aun cuando los datos registrados indican que no existen diferencias perceptibles entre los resultados educativos que obtienen los alumnos según sean atendidos por uno u otro tipo de profesional, es necesario indagar con mayor detalle cuál es la relación de la formación profesional con las prácticas de enseñanza, qué necesidades de actualización deben ser atendidas y cómo se relaciona el desarrollo de las competencias profesionales con las condiciones laborales y de trabajo.

Con respecto al profesorado, se observa la persistencia de un clima marcado por el desarrollo de un trabajo docente aislado, con escasa comunicación profesional en los planteles y al margen de propósitos colectivos; esta situación se deriva de conflictos internos, de condiciones poco propicias para el trabajo colegiado y en la mayor parte de los casos de tradiciones pedagógicas y culturales fuertemente arraigadas entre los profesores: esta situación es grave en la escuela secundaria.

Basándonos en esto, apuntamos que la formación docente es uno de los puntos álgidos en materia de educación, sin ésta, todas las reformas educativas que pudieran existir se quedan en el plano ideativo. No basta contar con una buena preparación docente, si ésta no se lleva a la práctica. Por tal motivo, enfatizamos la importancia de incluir las estrategias de aprendizaje tanto en el proceso educativo de los alumnos como en el de los docentes, ya que dichas estrategias propician en el educando (sea cual fuere el caso), la metacognición y la regulación del aprendizaje, que son agentes activos y necesarios en una evaluación continua del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, son de gran utilidad en la construcción de experiencias del docente, pues gracias a ellas se conocerán y evaluarán que técnicas, métodos, procedimientos o estrategias, serán adecuadas o no en una determinada situación de aprendizaje. Este conocimiento, recomendamos que se comparta con el cuerpo docente que laboran en la institución educativa para que la retroalimentación y la enseñanza sea interdisciplinaria, y promueva la creatividad en la planeación curricular, coadyuvando con una visión globalizada del conocimiento en el alumno. Esta interacción de docentes permite subsanar algunas fallas del contenido curricular, en el sentido, de vincular dicho contenido con los intereses de los adolescentes, basándose en su desarrollo intelectual, afectivo y social.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 señala que los aspectos tales como la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos; la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales educativos adecuados y otros recursos para la enseñanza; la infraestructura y el equipamiento de los planteles, el cumplimiento de las normas de operación de las escuelas y la funcionalidad de las propias

normas, el liderazgo de los directores, el apoyo de la supervisión y la organización de los colectivos escolares para alcanzar metas comunes, y la colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos, entre otros, han demostrado su importancia para la calidad de los aprendizajes.

La información disponible acerca del aprovechamiento escolar (en lectura y matemáticas) muestra que aunque se observan avances importantes en los últimos años, los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria, en general, están por debajo de lo que se espera que aprendan los alumnos que cursan estos estudios.

Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas (en comprensión lectora y matemáticas), cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado. Se manifiesta en todos los tipos de escuelas. Sin embargo, también debe señalarse que se han identificado algunos planteles que funcionan en condiciones precarias y se ubican en zonas de alta o muy alta marginación, cuyos alumnos obtienen buenos resultados, lo que indica la presencia de buenas prácticas educativas en estas escuelas.

De acuerdo con lo anterior, inferimos que independientemente de todos los aspectos mencionados, el más importante es la formación que tenga el docente, pues se puede prescindir de recursos materiales o de infraestructura educativa, pero lo que influye de significativa manera es la tarea del docente. Este agente educativo debe estar capacitado para ser el mediador del adolescente y su desarrollo cognitivo, afectivo, personal y social, asumiendo la responsabilidad de lo que esto implica.

En cuanto a los bajos niveles de aprovechamiento en lectura y matemáticas, consideramos que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea, pueden contribuir a subsanar esta problemática educativa. Señalamos esto, porque algunas de las operaciones mentales que se promueven con el uso de estrategias de aprendizaje es precisamente la reflexión, el análisis, la creatividad, y desarrollo del pensamiento, entre otros, actividades que deberían estar implícitas en el ejercicio de la lectura y matemática.

Consideramos que en la medida que se transforme la educación, la sociedad será igualmente transformada. Los cambios en la educación se van construyendo paulatinamente, en el trabajo cotidiano, esforzado y constante de: docentes en el aula y en la escuela; de los padres de familia que apoyan los aprendizajes de sus hijos; de los directores; supervisores y personal de apoyo de las autoridades educativas.

Para lograr esta transformación es preciso cambiar las prácticas de enseñanza de los maestros y la función de los directores. Es necesario contar con un sistema educativo que genere las condiciones para que mejore la calidad de la enseñanza y permita que los alumnos aprendan significativamente conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo, tomando en cuenta sus intereses, competencias cognitivas, experiencia y la realidad en la que viven, promoviendo de esta forma aprendizajes significativos y una motivación intrínseca que dé como resultado el aprender a aprender para que pueda seguir superándose a lo largo de su vida.

Este Programa Nacional de educación 2001-2006, señala que una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. Señala que una educación básica de buena calidad es aquella que:

- Debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida: a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.
- Que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados, de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.



- Que brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución.
- Proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

Con base en lo anterior, inferimos que la función del docente de secundaria en el salón de clases es fundamental, ya que es el mediador entre el adolescente y el conocimiento. Tomando en cuenta este aspecto, las estrategias de enseñanza que emplee para la adquisición de estrategias de aprendizaje en sus alumnos, aplicadas y practicadas continuamente en la tarea, serán el conductor para que estos adquieran las habilidades comunicativas básicas, el interés por aprender en una práctica cotidiana, de desarrollar las operaciones formales de Piaget, la habilidad de reflexionar y analizar para llevar a cabo una crítica constructiva de las condiciones en las cuales se encuentra la sociedad en la que viven, y posteriormente con la ayuda de la creatividad proponer modificaciones y cambios para mejorar su entorno, con la conciencia de que el binomio conocimiento-creatividad es evolución y esto es necesario para el desarrollo tanto personal como de la sociedad. Todo esto se dará en un marco de respeto a la divergencias de pensamiento, tolerancia, etc. que el docente será el encargado de propiciar en el aula.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los alumnos para encauzarlos a practicar ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás.. las formas de relación que establecen el maestro y sus alumnos y las que sostienen los educandos entre ellos mismos serán parte fundamental de la formación que recibirán: facultarán o limitarán su autoestima y modelarán el comportamiento que habrá de seguir en su vida adulta.

El ambiente en el aula alentará la participación activa de todos los alumnos, favorecerá el diálogo entre iguales y promoverá la tolerancia respecto de las diversas formas de ver el mundo.

En su práctica cotidiana en el salón de clases, el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes. De igual forma reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada alumno y lo alentará a dar lo mejor de si mismo. El docente también contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente, Ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorecer la solidaridad y brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja.. Además de la atención a la diversidad social y cultural, el trabajo del maestro en el aula y en la escuela responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles.

A lo largo de la presente investigación se tratarán con más profundidad estos aspectos de la relación maestro-alumno, la importancia de la autoestima en el aprendizaje, la actitud del docente ante el grupo, los aspectos de esfuerzo y constancia y las ayudas e intervenciones pedagógicas del docente en el proceso de aprendizaje del alumno.

El docente que promueve este Programa se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluará críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. El maestro dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos de la educación; reconocerá la diversidad de los alumnos que forman el grupo a su cargo y atenderá a su enseñanza por medio de una

variedad de estrategias didácticas, las cuales desarrollará de manera creativa. El docente, además, reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus alumnos; apoyará el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella que permitan a los educandos la vivencia de estos valores; dará una alta prioridad y cuidará la autoestima de cada uno de los estudiantes bajo su cargo; aprovechará tanto los contenidos curriculares como las experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela para promover la reflexión y el diálogo sobre asuntos éticos y problemas ambientales globales y locales que disminuyen la calidad de vida de la población; propiciará el desarrollo moral autónomo de sus alumnos, y favorecerá la reflexión y el análisis del grupo sobre los perniciosos efectos sobre cualquier forma de maltrato y discriminación. Este profesor poseerá las habilidades para el uso y aprovechamiento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios de la enseñanza; será capaz de evaluar integralmente el aprendizaje de sus alumnos y de utilizar los resultados de esta evaluación para mejorar su enseñanza. El maestro que se espera tener en el futuro habrá desarrollado la disposición y la capacidad para el diálogo y la colaboración profesional con sus colegas. Tendrá capacidad de percepción y sensibilidad para tomar en consideración las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela en su práctica cotidiana; valorará la función educativa de la familia y promoverá el establecimiento de relaciones de colaboración con las madres, los padres y la comunidad.

Las principios que regirán la acción de este maestro y su relación con los demás miembros de la comunidad escolar serán los valores que la humanidad ha desarrollado y que consagra nuestra Constitución: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad. Así pues, se promoverá la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica, como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

Otro objetivo, que está relacionado con las estrategias de aprendizaje es: fortalecer en los alumnos de educación básica la capacidad de reconocer, plantear, y resolver problemas, así como las habilidades necesarias para predecir, verificar y generalizar resultados; elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas; identificar patrones y situaciones análogas; desarrollar la imaginación espacial; así como tener un pensamiento deductivo. Propone también, impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir- como la primera prioridad del currículo de la educación básica, en particular se fortalecerán los hábitos y las capacidades lectoras de alumnos y maestros. Plantea fortalecer a lo largo de los diez grados de educación básica el desarrollo de habilidades actitudes y valores que caracterizan el pensamiento crítico, a fin de fomentar en los alumnos la necesidad de formular explicaciones racionales ante cualquier hecho o fenómeno.

Aludimos a lo anterior para señalar que todos estos aspectos son elementales en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, y el docente es quien juega un papel importante en este proceso, pues es la piedra angular para que se de una educación de calidad, por tal motivo abordaremos algunas cuestiones referentes al perfil que debe tener el docente de secundaria.

## **1.2 El perfil del docente de secundaria**

Para fines de nuestro estudio no enfocaremos a lo referente a la escuela secundaria, y es aquí donde el alumno aprecia más la comprensión, la bondad y la delicadeza, el profesor además de poseer estas cualidades debe ser empático, y manifestar interés por sus alumnos, debe animar a los alumnos débiles, ser amigo y dedicado a su profesión, paciente hablar con tono amigable, no humillar al alumno, ser escrupuloso y para calificar, tener consideración con el alumno, ser consejero, cariñoso, motivador, cuidadoso con su lenguaje, amar a los alumnos, simpático, no ser nervioso, ser atento, recordar que a pesar de las diferencias sociales y económicas todos forman parte del contexto educativo, ser

tratable para provocar en sus alumnos seguridad y confianza, que la disciplina la ocupe como un medio no como un fin de educación. Un estudio realizado por Adela Lisboa de Oliveira profesora en escuela secundaria (cit. por Nérici, 1986) destaca las características semejantes que debe tener el profesor en los tres niveles educativos que son: inteligencia, simpatía, honestidad, puntualidad, cultura general, cultura especial, cultura pedagógica, y ausencia de preferencias personales.

A continuación se presenta el punto de vista de algunos autores con respecto al perfil del docente:

Cuadro 1.1 Perfil docente según Imideo Giuseppe Nérici (1986)

▪ <i>Capacidad Adaptativa</i>	El profesor debe tener contacto con el alumno y su medio
▪ <i>Equilibrio Emotivo</i>	Comportamiento equilibrado que proceda con tacto y prudencia que inspire confianza en sus alumnos
▪ <i>Capacidad Intuitiva</i>	Para ver actitudes no totalmente manifiestas y asistir a los alumnos con rapidez y eficacia
▪ <i>Sentido del Deber</i>	Sentido de responsabilidad en el planteamiento y ejecución docente
▪ <i>Capacidad de Conducción</i>	Conducción democrática, que conduzca al estudiante a su independencia para asumir la responsabilidad de su propio proceso
▪ <i>Amor al prójimo</i>	Simpatía por sus alumnos, actitud de colaboración con los demás
▪ <i>Sinceridad</i>	Auténtico, coherente y sincero
▪ <i>Interés humanístico, científico y estético</i>	Preparación de cultura general, como acontecimientos actuales para esclarecer y dar sentido y orientar en otros aspectos de valores culturales como humanísticos y estéticos
▪ <i>Capacidad de aprehensión de lo general</i>	Aprender de lo que hay de general en los hechos particulares
▪ <i>Espíritu de Justicia</i>	Justo para captar la confianza de sus alumnos y estimular la práctica de la democracia en el comportamiento de los adolescentes
▪ <i>Disposición</i>	Dispuesto a escuchar con interés y atender a sus alumnos
▪ <i>Mensaje</i>	Necesidad de transmitir mensaje que lo impulsa a dirigirse a sus semejantes

Fuente: Propuesta de la autora.

Cuadro 1.2 Perfil docente según el pensamiento creativo de J. A Cabezas (1993)

▪ <i>Sensibilidad a los problemas</i>	La sensibilidad es un indicador actitudinal de la creatividad, percepción de lo que otros no ven
▪ <i>Autonomía e independencia de criterios</i>	Rehuye de toda regla que les coarte
▪ <i>Buena imagen de sí mismos</i>	Auto imagen positiva, constructiva, valiosa de si misma, creen en sus posibilidades y luchan por alcanzar sus metas
▪ <i>Alto nivel de aspiraciones y exigencias</i>	Realizan planes que sobrepasan las posibilidades presentes, se arriesgan, constantes retos consigo mismos
▪ <i>Empeño y constancia en el trabajo</i>	La elaboración del trabajo exige dedicación constante

Fuente: Propuesta de la autora.

Cuadro 1.3 Perfil docente según el constructivismo de Díaz Barriga (2002)

▪ <i>Mediador entre conocimiento y aprendizaje de sus alumnos</i>	Construcción conjunta del conocimiento, compartiendo experiencias y saberes
▪ <i>Reflexivo</i>	Critico en su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase
▪ <i>Conciente</i>	Analiza sus propias ideas de enseñanza aprendizaje y dispuesto al cambio
▪ <i>Promueve el aprendizaje significativo</i>	Conocimientos con sentido funcionales para los alumnos
▪ <i>Ofrece ayuda pedagógica</i>	Ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones de sus alumnos
▪ <i>Metas de autonomía y dirección</i>	Apoya al alumno en su proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes

Fuente: Propuesta de la autora.

Al analizar los perfiles anteriores, inferimos que el perfil del docente de secundaria se basaría en tres aspectos fundamentales: con respecto al conocimiento, a la relación docente – docente, y a su autoimagen.

*Con respecto al conocimiento:* se requiere un docente interesado en la constante preparación y actualización tanto en sus conocimientos como del medio en el que se encuentra inmerso, para poder enseñar al alumno a rescatar lo general de los hechos particulares que ocurren a su alrededor, promoviendo con esto un aprendizaje significativo. Un docente que sea flexible en el proceso cognitivo tanto del alumno como del propio, ya que el conocimiento se va construyendo de las experiencias y saberes compartidos. En el conocimiento de su labor, tendrá que ser crítico, reflexivo, analítico y creativo para que se encuentre atento a los problemas que se le presenten y buscar soluciones atinadas, para optimizar su papel de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.

*En lo referente a la relación con sus alumnos:* es requisito indispensable que sea auténtico, sincero, interesado y humano, en el sentido que se encuentre siempre dispuesto a asistir siempre a sus alumnos tanto en el plano cognitivo como emotivo, conociendo sus necesidades e intereses. Para esto es necesario que sea equilibrado y prudente para que inspire un ambiente de confianza y democracia en ellos. Un docente que sea responsable y consciente de su actuar como mediador educativo, pues esta labor coadyuva en el logro de la independencia de sus alumnos, plasmando en ellos el gusto por aprender y transfiriendo la responsabilidad de su propio proceso.

*En lo concerniente a su auto imagen:* señalamos que se demanda un docente perspicaz para poder percatarse de las situaciones que no se ven a simple vista y que de algún modo son obstáculos en su labor como docente y que atañen directamente al educando. Así mismo, se pretende que sea libre en la construcción del conocimiento rechazando toda regla que se lo impida. El docente debe tener una autoestima positiva que lo conduzca a proponerse metas elevadas, que por medio de la constancia y el esfuerzo vea consagrada la consecución de sus fines.

Por desgracia no todos los docentes poseen estos perfiles, por lo que los objetivos de enseñanza-aprendizaje no se cumplen al cien por ciento, trayendo consigo innumerables consecuencias negativas en dichos procesos. Es por esto que es importante definir que tipo

de docente se necesita para que dichos objetivos se cumplan, lo que presentaremos en el siguiente apartado.

### **I.3 Tipo de docente ideal para la educación secundaria**

Desde la perspectiva del apartado anterior, el tipo de docente ideal para la educación secundaria, es el que posee en conjunto esas características. Pero nos parece importante resaltar las del docente mediador, que para los objetivos de la educación secundaria, consideramos que es el ideal.

El constructivismo propone un docente mediador. La mediación pedagógica es la exigencia clave en los procesos educativos como alternativa metodológica que posibilite el desarrollo de la capacidad distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar. Es, en consecuencia una expresión de humanismo y respeto por la persona. El docente mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras propicia el desarrollo del sujeto que aprende, desde un estado inicial de no saber, no poder o no ser, a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y lo que es más importante, ser. El mediador por tanto favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes, mueve en términos vigotskianos al sujeto que aprende en su zona de desarrollo potencial. En todo momento el mediador facilita el tránsito de un estado inicial o real a uno esperado, ideal o potencial y lo hace con la participación plena del sujeto que aprende, y la hace induciendo estrategias adecuadas a su nivel, estilo y ritmo de aprender. El proceso de mediación se caracteriza por ser intencionado, consciente, significativa y trascendente, es acción recíproca entre dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje y en donde una de ellas (el mediador) por su nivel, acompaña y ayuda a la (s) otra (s) a moverse en su zona de desarrollo potencial, dada su contribución, entre otras cosas, a que se le encuentre sentido y significado a lo que hacen y logran (Ferreiro Gravié, 2002).



Consideramos que el docente es un mediador que estimula y orienta. Prepara para la investigación, despertando curiosidad para la enseñanza de aprender a aprender, desenvuelve el espíritu crítico que le servirá en la metacognición y autorregulación de su proceder, invita a la superación y muestra los valores de la cultura.

Aludiendo a este docente mediador, citamos a González Velasco (1993), que propone algunos consejos para ser un buen maestro, y que consideramos forman parte del maestro mediador:

- Tener inventiva y atención a las necesidades reales de los alumnos para que el apoyo proporcionado sea realmente efectivo.
- Aplicar el análisis y la reflexión sobre su quehacer docente.
- Atender a los estudiantes de manera personal.
- Incitar al alumno para que pregunte o explique, para tener una visión de los aprendizajes logrados o de las dudas existentes.
- Enseñar a los alumnos a hacer preguntas de investigación.
- Crear nuevas formas de evaluación.
- Preguntar al alumno al final de la clase o de la unidad ¿qué se aprendió? Para que ellos hagan una reflexión de lo que consideran aprendizajes logrados.
- Preguntar ¿qué se hizo? Para que recuerden y reconozcan su proceso de aprendizaje.
- Preguntar ¿cómo se sintieron? Para evaluar lo afectivo, que es casi siempre olvidado.

Por otro lado, el docente mediador debe conocer el contexto sociocultural en el que está inmerso el pensamiento de sus alumnos, para comprender los enlaces que se hacen con la nueva información, del mismo modo debe propiciar las buenas relaciones en el salón de clases, ya que el estudiante que se siente cómodo, seguro, que sienta que la tarea tiene valor en su vida y que es capaz de resolverla es el que va a aprender. El docente debe mantener un buen ambiente, que analice día con día lo que sucede en su clase y que haga un esfuerzo

continuo por mejorar sus estrategias de comunicación (Cobián Sánchez, Nielsen y Solís, 1999).

Dentro de éste papel de mediación existen ciertas funciones del docente de secundaria que coadyuvan con la adquisición de las estrategias de aprendizaje en la tarea. En el siguiente apartado se expondrán éstas.

#### **1.4 Funciones del docente de secundaria**

Como hemos apuntado, la importancia e influencia que tiene el docente en el alumno de secundaria es innegable , por tal motivo puntualizaremos algunas de la funciones que éste debe tener en el aula para que se logre un aprendizaje significativo en sus alumnos.

De acuerdo con Cooper, 1999 (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) hace hincapié en algunos puntos que a nuestra consideración el docente tendría que tomar en cuenta en su función mediadora, para que propicie un aprendizaje significativo en el alumno, el cual, es indispensable para que se adquieran las estrategias de aprendizaje en la tarea. Son los siguientes:

- a) conocimiento teórico acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano;
- b) actitudes y valores que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas;
- c) dominio de los contenidos que enseña;
- d) control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante; y el
- e) conocimiento personal práctico sobre la enseñanza;

A continuación señalaremos algunos autores que señalan las funciones del docente y que a nuestra consideración, desarrollan en los adolescentes las capacidades cognitivas necesarias para la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Caballero Pérez (cit. por De la Garza, 2002) señala las siguientes funciones:

- *Informativa*: El maestro selecciona los conocimientos que juzga más significativos y útiles para que el educando pueda comprender y manejar su realidad. Luego los presenta de manera sintética, para que el alumno pueda acceder a ellos en forma rápida.
- *De animación y estímulo*: El maestro busca formas de despertar y mantener el interés del alumno para realizar una determinada tarea de aprendizaje.
- *De orientación*: El docente guía a los estudiantes en la elección de métodos, procedimientos y estrategias para adquirir y procesar conocimientos.
- *De organización*: Implica la labor que realiza el docente, para ordenar, secuenciar e integrar las condiciones que favorecen un mejor ambiente de aprendizaje.
- *De supervisión*: A partir de las actividades y tareas que asigna a sus alumnos, el profesor examina el avance en el aprendizaje, la calidad y el grado de los logros en relación con las metas propuestas.
- *De investigación*: El maestro debe actualizar y transformar el conocimiento que es objeto de su enseñanza y sus habilidades para el mejor desempeño de su quehacer pedagógico.

Ferrini Ríos (cit. por De la Garza, 2002), atribuye al educador las siguientes funciones:

- *Guía*: Interpreta los programas educativos, anima las actividades de aprendizaje y evalúa y fomenta la autoevaluación del aprendizaje.
- *Innovador*: No sólo procura inculcar conocimientos, sino que explora la verdad y fortalece la comunicación intergeneracional.

- *Investigador*: Ejerce un humanismo científico en la promoción de la creatividad, el compromiso social y el desarrollo integral de la persona.
- *Consejero*: Establece una relación dialógica con el educando que lo lleve al descubrimiento de sí mismo y la comprensión de los demás.
- *Autoridad*: Perfecciona y enriquece su persona y la de sus alumnos, en la relación pedagógica.
- *Realizador*: Procura el logro de objetivos personales de sus alumnos, sus colegas, de la escuela y la sociedad.

Valero (cit. por De la Garza, 2002) considera las funciones siguientes:

- *Consejero*: Facilita el encuentro personal con las personas de su entorno, así como su integración.
- *Orientador*: Orientar a los alumnos para resolver los problemas que la vida le plantea con autonomía y responsabilidad.
- *Informador y asesor*: Procura que el alumno logre conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Le sugiere y recomienda maneras y recursos para alcanzar ese conocimiento.

Desde esta perspectiva, señalamos que la función del docente no es transmitir conocimientos sino ayudar a aprender, pero para ello, es necesario que el docente conozca a sus alumnos: cuáles son sus ideas y conocimientos previos, qué y cómo son capaces de aprender en un momento determinado, sus motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las estrategias de aprendizaje que manejan, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio, etc. Una manera de conseguirlo es propiciando una clase interactiva, donde las relaciones ya sea docente-discente y entre los alumnos permitan este conocimiento y al mismo tiempo una retroalimentación para la construcción del aprendizaje. En esta interrelación, se favorece la meta central de la función mediadora del docente que es incrementar la autoestima del adolescente, (al mejorar sus competencias) promover una actitud crítica y reflexiva (de su proceso cognitivo, su proceder y de su entorno) y lograr la actuación autónoma del proceso de aprendizaje en los

alumnos. En la tarea escolar, el docente puede encontrar la herramienta necesaria para lograr una interrelación más estrecha con el alumno y facilitar así, la enseñanza y aplicación de diversas estrategias de aprendizaje. Esta enseñanza culminará cuando el alumno consiga un dominio pleno e independiente de ellas, y sea responsable de su aprendizaje. Esto será posible con la participación guiada del docente.

Dentro de su función mediadora el docente debe poner en marcha ciertas actitudes y habilidades que propician el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y que deberán manifestarse ante el grupo, Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan al respecto:

- Convencerse de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.
- Respetar a sus alumnos, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
- Evitar imponer sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.
- Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en los valores que intenta enseñar: respeto, tolerancia, empatía, convivencia solidaria, etc.
- Evitar apoderarse de la palabra, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.
- Motivar a los alumnos y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.
- Plantear desafíos o retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.
- Evitar que el grupo caiga en la autocomplacencia, la desesperanza o la impotencia, o bien, en la crítica estéril. Por el contrario se trata de encontrar soluciones y construir alternativas más edificantes a las existentes en torno a los problemas planteados en y por el grupo.

Consideramos que por lo presentado en este apartado, se hace imperiosa la necesidad de ofrecer al docente una formación que incluya conocimientos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, relacionados con su labor educativa, propiciando una

actitud crítica y reflexiva de su función docente, para que de éste modo genere alternativas de trabajo efectivas que logren la consecución de los objetivos de aprendizaje en los adolescentes.

A continuación expondremos lo referente a ésta formación docente, que facilitará su función mediadora entre el conocimiento y el alumno.

### **I.5 Formación del docente de secundaria**

Al analizar lo expuesto en el apartado anterior, comprendemos que la formación de maestros es un aspecto básico en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta preparación es uno de los factores que influirán de manera significativa en la calidad de la educación y requiere de un esfuerzo de superación constante en dos ámbitos: el profesional y el personal. Para González Velasco (1995), la formación docente va asociado a la capacitación, actualización, superación y mejoramiento profesional e incluso reciclaje o reconversión.

Díaz Barriga y Hernández (2002), señalan tres ejes alrededor de los cuales, se conformaría un programa de formación docente, que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido:

a) El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.

b) El de la reflexión crítica en y sobre la práctica docente con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular como en el contexto del aula.

c) El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

Puntualizamos entonces, que la formación de docentes debe abarcar el plano conceptual, reflexivo y práctico. Consideramos que la formación docente implica actualizarse en el conocimiento y manejo de las técnicas, instrumentos pedagógicos, innovaciones y propuestas teórico-prácticas de distintas corrientes pedagógicas que favorezcan un desempeño más eficiente y productivo de su quehacer cotidiano. Supone también un interés por acrecentar tanto sus conocimientos y habilidades sobre los contenidos que son objeto de su enseñanza, como su acervo cultural en general.

Por éste hecho, señalamos que del profesor como profesional de la enseñanza debe ser un pensador activo y participativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, reflexivo y analítico de su quehacer y su experiencia personal, que van construyendo el bagaje de conocimientos del docente y se activan cuando el sistema cognitivo lo demanda dependiendo del contexto, directrices y conflictos existentes en una cultura escolar.

Tanto el conocimiento teórico de la pedagogía, como el de la experiencia, forman parte de la formación docente, ya que hay que vincular los comportamientos, ideas, y actitudes ( extraídas de su experiencia) con cualquier actividad de formación, si esto no existe lo que puede suceder es una fuerte resistencia al cambio y se convierte en un obstáculo para la creatividad, innovación y renovación de la enseñanza.

Por medio de la experiencia los docentes internalizan las teorías pedagógicas, que deben ser aprendidas en el contexto del salón de clases, esto ayuda a que se lleve a cabo un análisis crítico y reflexivo sobre su propia práctica docente y crear la solución de problemas que se presenten en el aula, esto contribuye a realizar cambios en sus cogniciones, actitudes y estrategias de enseñanza habituales.

Nos parece interesante el punto de vista de Saturnino de la Torre (1997), que maneja la creatividad dentro de la formación docente, pues menciona que todo cambio que se promueva en educación debería ser asumido por el profesorado, de no hacerlo así, es jugar con las palabras sin que éstas lleguen a cambiar la realidad. Para que la creatividad pase a ser parte de la educación, se ha de formar primero a los profesores en ella, atendiendo a la

triple dimensión de conocimientos, habilidades y actitudes. Sólo cuando el profesor tome conciencia del valor de la creatividad respecto de la formación, podremos pensar en su traslación a nivel curricular.

Una acción concreta en esta línea, consistirá en la inclusión de contenidos creativos ( conceptos, procesos, técnicas de enseñanza, evaluación, etc.) en los planes de formación inicial de maestros. Lo importante es que si el docente es creativo los alumnos ven la importancia de ella en su proceso educativo y en el desarrollo social de su país, al mismo tiempo que se sensibiliza su actitud creativa y se estimula el potencial ideativo ( Más adelante se expondrá con mayor amplitud la importancia de la creatividad.).

Para Ramos Carmona (1999), la creatividad en la formación de docentes, plantea el reto de un profesor cualitativamente diferente, animador que dinamiza la clase donde todos aprenden de todos, construyendo significados, expresándose de formas originales y creativas, un profesor que propicie las expresiones creativas y humanas y el desarrollo de las potencialidades creativas. Así pues, las contribuciones de la creatividad en la formación de docentes se pueden plantear en tres dimensiones:

Dimensión de los rasgos personales: La práctica de la creatividad como actividad lúdica, artística y de creación intelectual, estimula al docente a ser productivo y crítico con su práctica educativa, a desarrollar empatía y carisma con sus alumnos, a ser tolerante con sus conductas y comprensivo con las nuevas ideas de los alumnos, es más abierto a las innovaciones y constantemente experimenta nuevos métodos. Es reflexivo y humano en la relación educativa, promueve el pensamiento autónomo de sus estudiantes, es alegre y optimista, la visión que tiene del mundo es muy original y profunda.

Dimensión de la práctica educativa del profesor creativo: La clase es un espacio de creación, de experimentación de búsqueda y de hallazgos fascinantes. En su función mediadora promueve la expresión humana y artística, el juego, la creación intelectual, el desarrollo de ideas y pensamientos propios, el desarrollo de sus potencialidades en todos los aspectos. La práctica es un encuentro para la creación y la producción, para el ensayo de



nuevas posibilidades y alternativas, para la producción de ideas, para el conocimiento y entendimiento de la realidad y para el autoconocimiento.

Dimensión institucional: La creatividad en la institución es esencial para mantener un perfil humanista, para promover la innovación constante del sistema educativo a las realidades de la vida contemporánea; contribuye a mantener un currículum que tenga algo que decir al mundo de las emociones y los afectos, al aspecto subjetivo del sujeto en formación, y a destacar el aspecto estético de la enseñanza.

Desde esta perspectiva la creatividad está presente en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, al propiciar la reflexión, autonomía, expresión, ensayo de posibilidades, el autoconocimiento, promueve la innovación, etc. elementos imprescindibles para que la tarea sea realmente una experiencia de aprendizaje significativo.

Las técnicas de enseñanza son herramientas que el docente debe planear, idear, manejar y aplicar de manera creativa para que el alumno internalice las estrategias de aprendizaje y las aplique en la elaboración de la tarea. A continuación revisaremos algunas de ellas.

## **I.6 El docente de secundaria en el manejo de las técnicas de enseñanza**

Las técnicas de enseñanza pueden contribuir o no, con la adopción de estrategias de aprendizaje por parte del alumno. Como señalamos anteriormente la preparación del profesor es muy importante, y dentro de ésta se encuentra el manejo de las técnicas de enseñanza, que vienen siendo una herramienta para el adecuado desarrollo de la función del docente, además de ser básicas para la adquisición e implementación de las estrategias de aprendizaje, utilizándolas no solo en el salón de clases sino en la elaboración de la tarea que es el objetivo de la presente investigación.

Las técnicas de enseñanza son muchas y pueden variar de manera extraordinaria, según la disciplina, las circunstancias, el contexto, los objetivos de aprendizaje y las características de los alumnos. Todas ellas son válidas mientras sean aplicadas de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del alumno. Como el profesor es quien guía al alumno en este proceso de adquisición de estrategias de aprendizaje, se hace necesario que tenga conocimiento de las diferentes técnicas de enseñanza que existen, para que de esta manera, en su papel de mediador contribuya en la orientación del educando para la internalización de las mismas.

Las diferentes técnicas que a continuación se mencionan, poseen un valor pedagógico substancial, ya que promueven el ejercicio de operaciones mentales útiles en la adquisición de estrategias de aprendizaje. No obstante es necesario puntualizar que la tarea es un herramienta fundamental para el ejercicio de éstas.

Alguna de las operaciones mentales que se manejan son:

- autodomínio y autorregulación del aprendizaje;
- razonamiento en el desarrollo del lenguaje oral y escrito;
- reflexión de textos, así como de hechos históricos, para la comprensión del presente en que viven;
- análisis de hechos generales para pasar a los particulares;
- promueve la comunicación entre maestro – alumno y alumno – alumno;
- promueven la motivación en la clase;
- propicia el aprendizaje significativo;
- ayuda a la verificación del aprendizaje;
- permite un mayor control del grupo;
- facilita la metacognición en lo relativo a la persona, tarea, estrategias y experiencia propia;
- fomenta el respeto por la opinión de los demás;
- estimula el espíritu de iniciativa y de investigación;

- uso y práctica de la memoria;
- ejercicio de la libertad y tolerancia dentro de un marco democrático;
- promueve la independencia del alumno para el traspaso de la responsabilidad;
- propicia la confianza y seguridad para enfrentar situaciones problemáticas que aparecen en las diferentes tareas;
- otorga la suficiente importancia al trabajo en equipo;
- practica los conceptos de esfuerzo y constancia;
- capacidad de síntesis; y las
- relaciones y comparaciones.

Existen diversas técnicas didácticas que el docente de secundaria puede utilizar para que el adolescente adquiera e implemente las estrategias de aprendizaje en la resolución de la tarea. A continuación presentaremos algunas de ellas descritas por Nérici (1982), puntualizando así, el uso estratégico de cada una.

**Técnica expositiva:** Consiste en la exposición oral, por parte del profesor, del asunto de la clase. La exposición debe ser adoptada como técnica, pero de manera activa, que estimule la participación del alumno en los trabajos de la clase. Requiere de un máximo de motivación así como de fidelidad en los contenidos de la clase; después de ésta presentación se podrá efectuar la crítica con la cooperación de la clase. Es asimismo, auxiliar en la organización y orientación de los planes de trabajo de los alumnos. El profesor debe dar oportunidad para que los alumnos hagan también sus exposiciones, ya que esto favorece al autodominio, disciplina, el razonamiento y el lenguaje puesto que exige continuidad y organización en lo que se está exponiendo. Estas habilidades, entre otras, forman parte de las estrategias de aprendizaje para resolver adecuadamente las tareas escolares.

La exposición oral no debe ser demasiado prolongada, debe sufrir constantes interrupciones a fin de interpolar otros recursos didácticos. No debe sobrepasar un máximo de 10 minutos sin que haya sido efectuado un pequeño interrogatorio que constituye una

invitación a la reflexión. La exposición debe ser conducida de modo que provoque las preguntas de los alumnos. Debe prestarse a suministrar datos para que los alumnos los relacionen entre sí, favoreciendo, de este modo, la reflexión.

**Técnica biográfica:** consiste en exponer los hechos o problemas a través del relato de las vidas que participan en ellos o que contribuyen para su estudio. Las biografías no deben ser demasiado particulares, pueden ser relatos aspectos anecdóticos que actúen como refuerzo de la motivación. El profesor puede encomendar, como tarea la realización de pequeñas biografías de las principales figuras relacionadas con el tema que se toca. Es importante resaltar las condiciones socioculturales del biografiado, para invitar a los alumnos a la reflexión y comprensión de la conducta del personaje estudiado. El profesor debe relatar, siempre que sea posible, la vida de los que construyeron la cultura, realzando los esfuerzos y la seriedad con que se afanaron en el trabajo que culminó por beneficiar a todos.

**Técnica exegética o lectura comentada:** consiste en la lectura comentada de textos relacionados con el asunto en estudio. Tiende a captar, con precisión, lo que un texto pretende comunicar y que se encuentra, muchas veces, encubierto por la dificultad de interpretación o en las entrelineas del mismo. Se presta para el estudio del *fondo* y de la *forma*, el *qué* y el *cómo* ha sido elaborado un texto. Su finalidad consiste en acostumbrar a leer las obras representativas de un autor, de un tema, o de una disciplina, contribuyendo con la reflexión y el análisis de la misma. Para que esto se dé, el profesor debe realizar ciertas estrategias para la conducción del alumno:

- realzar la importancia de la obra, del autor y del texto a examinarse;
- indicar un trozo significativo para que cada alumno estudie, analice e interprete;
- explicar las palabras, frases o trozos dudosos;
- interpretación del texto; y se dan
- fuentes que hayan influido sobre el autor;

La lectura puede efectuarse por el profesor o por los alumnos haciendo algunas interrupciones para aclarar dudas, conceptos, o comentarios sobre el texto. Esta técnica puede caer en la monotonía y causar el desinterés de los alumnos, requiere vivacidad y cultura por parte del profesor. Para que tenga mejores resultados, los alumnos deberán leer con anticipación la lectura, para promover más la participación en clase de los mismos. El pizarrón, los interrogatorios, las revisiones y el material didáctico no deben olvidarse cuando se aplica esta técnica.

**Técnica cronológica:** consiste en presentar y desenvolver los hechos en el orden y la secuencia de su aparición en el tiempo. Se puede utilizar en todas las disciplinas puesto que el hecho estudiado puede ser considerado desde el punto de vista de la evolución cronológica, a partir de su aparición hasta nuestros días. La presente técnica bien empleada puede conducir al educando a la noción de evolución de todos los hechos, acontecimientos o fenómenos sobre los cuales el presente se asienta en el pasado y el futuro en el presente.

Inferimos que esta técnica bien empleada puede propiciar la reflexión del adolescente, y entender el por qué de su realidad.

**Técnica de los círculos concéntricos:** consiste en examinar diversas veces toda la esfera de un asunto o de una disciplina, y, en cada vez, ampliar y profundizar el estudio anterior. Se ofrece una visión general del problema para después pasar a la profundización de los detalles más significativos.

Consideramos que en esta técnica, el docente debe hacer uso de la creatividad para abordar el tema en cuestión de diferentes maneras, causando en el alumno interés y gusto por el aprendizaje profundo y reflexivo.

**Técnica del interrogatorio:** es uno de los mejores instrumentos didácticos como auxiliar en la acción de educar. Cuando adquiere el aspecto de diálogo, de conversación y que va llevando al profesor a un mejor conocimiento de su alumno, resaltar sus aspectos positivos, que una vez fortalecidos y estimulados puedan llegar a anular los negativos, un

ejemplo, está en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el profesor puede preguntar cómo está efectuando su trabajo, si el procedimiento utilizado es bueno o no, etc. permitiendo conocer la manera de actuar de sus alumnos y proporcionar orientación al que la requiera. Por medio del diálogo el profesor puede ayudar a los alumnos que se encuentren desorientados, permitiendo una relación más estrecha entre ellos.

El interrogatorio no debe usarse como un instrumento para que el alumno conteste como un autómeta, sin reflexionar si quiera lo que dice, repitiendo de memoria lo aprendido, y en el peor de los casos si no lo sabe, es utilizado como medio de castigo, provocando la burla y el ridículo del alumno interrogado. El interrogatorio puede ser empleado para diversos fines, dentro de la actividad docente:

- Motivación de la clase.
- Sondeo de preparación de la clase en determinado asunto, antes que sean suministrados nuevas clases o nuevos conocimientos, de manera que pueda efectuarse la unión de lo conocido con lo desconocido.
- Sondeo en cuanto a las posibilidades del alumno.
- Verificación del aprendizaje, a fin de saber si lo que fue enseñado fue debidamente asimilado; si no lo fue, o si lo fue de manera inconveniente, se posibilitará una rectificación del aprendizaje.
- Estímulo para la reflexión.
- Recapitulación y síntesis de lo que fue estudiado.
- Fijación de las nociones tratadas en situaciones de estudio.
- Anulación de la indisciplina.
- Estímulo al trabajo individual durante la clase.
- Preparación del ambiente para el cambio de actividad que constituye la presentación de un tema nuevo.

El profesor debe apoyarse en las preguntas que exijan reflexión. Las preguntas deben ser dirigidas a toda la clase para que todos sean invitados a la reflexión.

La pregunta directa es recomendable para fines disciplinarios. Si la pregunta no es respondida se preguntará a otro alumno y si sucede lo mismo deberá preguntar a toda la clase, quién sabe la respuesta y si nadie la sabe, el profesor puede aprovechar esta oportunidad de fracaso general para encomendar una tarea a cerca del tema enfocado. Otra práctica es que el profesor diga que tampoco lo sabe e investigar junto con los alumnos en libros, diccionarios etc. la respuesta deseada; esto provoca que el alumno pueda hallar por si mismo las respuestas que también busca el profesor.

**Técnica de la argumentación:** es una técnica de interrogatorio destinada a comprobar lo que el alumno debería saber. Está encaminada a diagnosticar conocimientos, es un interrogatorio de verificación del aprendizaje. No es recomendada cuando son clases numerosas; clases de bajo rendimiento intelectual; situaciones escolares en las cuales el tema a ser tratado no ha sido debidamente estudiado por los alumnos. La argumentación puede también ser empleada como método de enseñanza. Requiere fundamentalmente la participación del alumno. Este método consiste en que el docente reciba del alumno conocimientos que éste ha estudiado por cuenta propia.

**Técnica del diálogo:** también es un tipo de interrogatorio cuya finalidad no consiste en exigir conocimientos sino llevar a la reflexión. Tiene un carácter más constructivo, amplio y educativo que la argumentación, ya que a través de él puede el alumno ser llevado a reflexionar los temas que se tratan y sobre sus conceptos, de tal suerte que sea él mismo quien evalúe la veracidad de los mismos o elabore nuevas proposiciones. Pero la mayor virtud del diálogo es hacer sentir al alumno que es capaz de pensar y que se convenza que puede investigar valiéndose del razonamiento.

En caso de que las respuestas no sean satisfactorias, el profesor debe conducir al alumno a rectificarse por medio de preguntas hábiles para que de la impresión de que ha llegado a una conclusión correcta gracias a su propio razonamiento. Este método a pesar de que es muy laborioso tiene el mérito de inculcar confianza, haciendo que el alumno se convenza de que es capaz de razonar y resolver sus dificultades.

El diálogo o heurística ( del griego eureka: yo hallo) se debe a Sócrates. En su forma original estaba constituido por dos partes: *ironía* y *mayéutica*. En la *ironía*, Sócrates procuraba convencer al interlocutor, cuando fuese el caso, de que nada sabía acerca del tema tratado. Era la fase negativa. En la *mayéutica*, se proponía rehabilitar al interlocutor por medio de hábiles preguntas que lo conducían a reformular sus puntos de vista, hasta llegar a conceptos aceptables y coherentes. El interlocutor tenía la convicción de que por sí mismo, reflexionando, alcanzaba tales conceptos. De ahí que fuese la *mayéutica* la fase constructiva positiva. Se afirma que el diálogo asume un papel educativo. A través del diálogo el profesor puede llegar a comprender más a sus alumnos y orientarlos mejor al descubrir en ellos:

- a) Dificultades de naturaleza personal
- b) Dificultades de índole político, filosófico, religioso o moral.
- c) Limitaciones de carácter intelectual, cultural o de personalidad.
- d) Decepciones y frustraciones.
- e) Deseos y aspiraciones.

***Técnica catequística:*** consiste en la organización del asunto o tema de la lección, en forma de preguntas y las respectivas respuestas. La mejor manera en que puede aplicarse es que el maestro junto con los alumnos elabore las preguntas y respuestas que se tendrán que estudiar.

***Técnica de la discusión:*** esta técnica exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y en la realización misma de la clase. Consiste en la discusión de un tema, por parte de los alumnos, bajo la dirección del profesor. Con una preparación anterior por parte de los alumnos, el tema puede ser presentado por el profesor o escogido entre ambos, estableciendo el día de la discusión. Esta técnica es un trabajo intelectual de interacción de conceptos, conocimientos e informaciones. Después se lleva a cabo un trabajo de colaboración intelectual entre los alumnos en el cual cada uno contribuye con aclaraciones, datos, informes, etc., procurando la mejor comprensión del tema, y por último llegar a una conclusión.



Uno de los puntos más educativos que trae consigo esta técnica es el de aprender a discutir, que requiere de saber escuchar argumentos de los otros, reflexionar acerca de lo que se conversa, aceptar la opinión ajena y refutarla, pero siempre con una exposición lógica y coherente.

Se aprovechan para las clases de discusión:

- Los asuntos de actualidad.
- Los asuntos que tengan una fuerte motivación para la clase.
- Los asuntos controvertidos.
- Las recapitulaciones de unidades o de parte de ellas.

El profesor hace indicaciones bibliográficas, sin impedir que el alumno se sirva de otras fuentes y, por el contrario, elogiando esta actitud, que debe ser estimulada, además debe crear un ambiente de confianza, de libertad, sin formalidades, de modo que los alumnos sean llevados a actuar espontáneamente. Esta técnica permite al profesor conocer a sus alumnos acerca de su manera de pensar, de su manera de planear, de observar, de escuchar, facilidad de palabra etc. así como el darse cuenta de los alumnos tímidos, que no participan, procurando, mediante adecuados estímulos, llevarlos a que participen en la discusión.

**Técnica del debate:** el debate se lleva a cabo cuando se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema, debiendo cada estudiante o grupo de ellos defender sus puntos de vista. En este caso el debate es el recurso lógico de lucha, para demostrar la superioridad de unos puntos de vista sobre otros. El debate es excelente ejercicio de libertad y tolerancia, siendo estos aspectos necesarios en la formación de los adolescentes.

**Técnica del seminario:** es una técnica de estudio más amplia que la discusión y el debate, pudiéndose incluir ambas en su desarrollo. La duración de un seminario puede ser de algunos días hasta un año; su extensión depende de la profundidad, extensión de los temas y del tiempo disponible. Puede tener lugar en el horario de clases o en horario extraordinario y puede tratar sobre el estudio de una o más unidades del programa, así

como de temas relacionados que tengan evidente interés para la disciplina. Puede desarrollarse de maneras diferentes, adaptándose a circunstancias y necesidades de enseñanza.

El seminario promueve la capacidad de investigación y de trabajar por su cuenta, orientando al alumno hacia el trabajo científico y el hábito del razonamiento objetivo. El seminario se dirige más a la formación que a la información, pues tiende a capacitar al alumno para estudiar independientemente.

*Técnica del estudio de casos:* esta técnica puede recibir el nombre de *caso-conferencia* y consiste en la presentación de un caso o problema para que la clase sugiera o presente soluciones, según convenga. El profesor debe orientar, para que sea objeto de estudio, un caso, tema o problema que sea de actualidad, interés e importancia para la formación de los alumnos. Puede exponer el tema, así como también puede orientar a un alumno o bien invitar a una autoridad en la materia para que lo haga. Debe cuidar en lo posible de no dar su opinión, de modo que ayude al alumno a pensar por sí mismo, solo deberá intervenir cuando advierta que es realmente indispensable hacerlo.

Consideramos que ésta técnica es una de las que lleva al adolescente a poner en práctica las operaciones formales, al formularse hipótesis, posibles soluciones del problema, confeccionar teorías, aplicar su pensamiento deductivo, etc.

*Técnica de la demostración:* es el procedimiento más deductivo y puede asociarse a cualquier otra técnica de enseñanza cuando sea necesario comprobar afirmaciones no muy evidentes o ver cómo funciona en la práctica, lo que fue estudiado teóricamente. Es un instrumento para comprobar la veracidad de afirmaciones verbales. Es una modalidad de la exposición, más lógica y coherente y también más concreta, con la cual se procura confirmar una afirmación o un resultado anteriormente enunciado. Demostrar es presentar razones encadenadas lógicamente o, también, hechos concretos que ratifiquen determinadas afirmaciones.

**Técnica de la experiencia:** la experiencia es un procedimiento eminentemente activo y que procura:

- Repetir un fenómeno ya conocido.
- Explicar un fenómeno que no es suficientemente conocido.
- Comprobar con algunas razones, lo que va a suceder, partiendo de otras experiencias más adecuadas a lo que se quiere estudiar
- Conferir confianza para actuar en el terreno de la realidad de una manera lógica y racional.
- Convencer acerca de la veracidad de la ley de causa y efecto.
- Fortalecer la confianza en sí mismo.
- Formar la mentalidad científica.
- Orientar para enfrentar situaciones problemáticas.
- Enriquecer el caudal de informaciones, datos y vivencias que mejor contribuyan a interpretar la realidad y actuar sobre ella concientemente.

La experiencia en educación debe tener sentido de vivencia, de ubicación del educando en las situaciones de vida más diversas, de suerte que puedan estimular todas sus reacciones y le permitan formar un acervo de datos y de reacciones comportamentales que le permitan comprender mejor el medio y la vida, y actuar de forma más eficiente y consciente. La experiencia en la escuela puede alcanzar otra significación con la experiencia-vivencia, como fuente de motivación auténtica y de concretización de la enseñanza, en la cual los alumnos son llevados a sentir lo que van a estudiar, por medio de seminarios, visitas, excursiones, encuestas, consultas, etc.

**Técnica de la investigación:** la investigación es un procedimiento válido y recomendado para todos los campos de estudio. Puede ser efectuado durante el periodo de clases o en periodos aparte, según las circunstancias y posibilidades de la escuela. La investigación se puede realizar individualmente, de acuerdo con las preferencias y aptitudes particulares o en grupo, alrededor de un mismo asunto considerado fundamental por todos los estudiantes. La investigación puede utilizar experiencias, encuestas, visitas, consultas a

autoridades, búsqueda en bibliotecas, hemerotecas, cinotecas etc. La investigación no debería ser solamente una técnica de enseñanza, sino una actitud docente en la cual el profesor procure orientar la enseñanza en ese sentido, esto es, con criterio de investigación

Cave aclarar que el uso estratégico de esta técnica radica en el trabajo conjunto del docente y el alumno, al llevar a cabo la planeación, supervisión, y revisión, antes durante y al finalizar las actividades implicadas en el trabajo de investigación.

Señala Larroyo (cit. por Nérici, 1986) que el hecho de enseñar investigando:

- a) fortalece la inteligencia;
- b) desarrolla el espíritu de orden;
- c) desenvuelve la conciencia de la limitación; y
- d) desenvuelve la autenticidad y sinceridad académica desarrolla la capacidad de análisis.

***Técnica de redescubrimiento:*** es una técnica activa por excelencia. Es más aconsejable para el aprendizaje de asuntos acerca de los cuales el alumno tenga pocos informes. Esta técnica ofrece la ventaja de estimular el espíritu de iniciativa, de investigación y de trabajo, pues el alumno es llevado a redescubrir, por propio esfuerzo, las informaciones que, de otro modo le serían suministradas por el profesor. Tiene además el mérito de posibilitar un auténtico aprendizaje, eliminando la simple memorización. Se caracteriza por la satisfacción que transmite al alumno al hacerlo sentir capaz de observar, pensar y realizar.

***Técnica del estudio dirigido:*** el estudio dirigido puede tener amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas. Es cuestión de planteamiento y de querer llevar al alumno a practicar un estudio dirigido. Es indispensable la presencia del profesor en las prácticas del estudio dirigido. El profesor puede recoger buenas informaciones sobre las dificultades, limitaciones y posibilidades del educando, así como sus rasgos de personalidad. A través del estudio dirigido se pueden realizar las siguientes actividades:

- \* Introducción del alumno en los trabajos de investigación.
- \* Estudio metódico de asuntos tratados en clase o de asuntos nuevos.
- \* Ejecución de tareas diferenciadas
- \* Fijación y ampliación de aprendizaje.

Más aún, a través del estudio dirigido se puede orientar al educando en:

- Cómo estudiar.
- Cómo llevar a cabo deberes, tareas y ejercicios.
- Cómo consultar fuentes de referencia y usar instrumentos.
- Cómo planificar
- Cómo economizar tiempo y materia.

Inferimos que en esta técnica el papel del docente mediador es ineludible. Es él quien, por medio de apoyos pedagógicos como los andamiajes, puede llevar al adolescente a tener el control de su proceso cognitivo, utilizando para esto, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

**Técnica de la tarea dirigida:** la tarea dirigida puede hacerse en la escuela o no, sobre la base de instrucciones precisas, pasadas por escrito por el profesor. Esta tarea puede ser ejecutada individualmente o en grupo, dependiendo de las circunstancias u objetivos del trabajo. Los objetivos de la tarea dirigida son: habituar al alumno a interpretar indicaciones escritas y textos, que adquiera habilidades y estrategias de aprendizaje o aprenda técnicas de ejecución de experiencias y aplicaciones prácticas de lo que ya fue estudiado teóricamente; y, asimismo, encomendarle trabajos individuales o en grupo ( a alumnos que presentan las mismas condiciones personales de estudio). La tarea dirigida puede practicarse sobre trabajo teóricos, prácticos, o teórico-prácticos, pero en todos los casos, acompañados de indicaciones precisas para el mejor desempeño en el cumplimiento de la tarea encomendada.

**Técnica del estudio supervisado:** el estudio supervisado es una forma de llevar al alumno a estudiar solo, con la asistencia del profesor. Esta forma de estudio puede efectuarse tomando como base los temas elegidos por el profesor o el alumno. El estudio supervisado también puede llevarse a cabo en forma individual o grupal. Mientras en la tarea dirigida son suministradas todas las indicaciones, en el estudio supervisado solo se da el tema a través de las sugerencias del profesor o del alumno. El esquema de desarrollo es suministrado por el alumno supervisado por el profesor. Esta técnica se realiza preferentemente fuera de clase.

Lo que marca el estudio dirigido es el itinerario trazado por el profesor, esto es, el alumno va a estudiar lo que el profesor da en clase. En lugar de que el profesor dicte la clase, son los alumnos quienes la van a elaborar, pero dentro de los estrechos límites deseados y determinados – en extensión y profundidad- por el profesor. Lo que marca el estudio dirigido, y también la tarea dirigida es, el temario elaborado por el profesor, a diferencia del estudio supervisado, es el temario elaborado por el propio alumno, que tendrá la profundidad y la extensión que indiquen sus necesidades, posibilidades e intereses.

Inferimos que en el manejo de estas tres últimas técnicas, el docente debe tomar en cuenta los apoyos pedagógicos que proporcione a sus alumnos, como los andamiajes o la zona de desarrollo próximo, para lograr en los adolescentes experiencias metacognitivas fructíferas, que propicien en ellos la motivación intrínseca que los conduce hacia uno de los principales objetivos de la educación, que es el aprender a aprender.

Cabe recordar que la aplicación de cualquier técnica se verá supeditada a tres factores como son: el tipo de educando al que se dirija, al contexto educativo y a la naturaleza de los objetivos de aprendizaje que se pretendan lograr; para esto, el docente tiene que ser reflexivo y creativo para que la práctica de estas sea realmente fructífera.

Por lo expuesto en éste apartado consideramos necesario enfatizar la actitud creativa en el docente de secundaria, pues es el agente mediador entre la tarea como estrategia de aprendizaje y el discente.

### **I.7 La función mediadora del docente de secundaria entre la creatividad y la tarea como estrategia de aprendizaje**

Quizá pueda surgir la interrogante de ¿cuál sería la relación entre la tarea como estrategia de aprendizaje, la creatividad, y el docente de secundaria?. Pues bien, tiene mucho que ver, pues la creatividad está presente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de las estrategias, y por consiguiente en la realización de las tareas, que deberían ser situaciones problemáticas donde se estimule la creatividad en cualquier disciplina, y el docente es el agente mediador entre éstos.

En esta función mediadora, el docente debe propiciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en la tarea y que se vinculan con las características esenciales del pensamiento creativo, que señala Casillas (1999), éstas son:

- La fluidez.- Generar una cantidad considerable de ideas o respuestas a planteamientos establecidos.
- La flexibilidad.- Manejar las alternativas en diferentes campos de acción.
- La originalidad.- Pensar en ideas nunca ocurridas o visualizar los problemas de manera diferente, trae como consecuencia la innovación.
- La elaboración.- Añadir elementos o detalles a ideas modificando alguno de sus atributos.

Estas características no se dan espontáneamente. Así mismo el autor señala las etapas del proceso creativo y que por consiguiente se relacionan con las estrategias de aprendizaje:

- Preparación.- Algunos autores la llaman de cognición, en la cual los pensadores creativos sondean los problemas.
- Incubación.- Se establecen relaciones entre los problemas y las posibles vías y estrategias de solución, se ejercita el pensamiento creativo.

- Iluminación.- Es el momento crucial de la creatividad, algunos autores la denominan la concepción, es el eureka de Arquímedes, se contempla la solución.
- La verificación.- Es la estructuración final, poner en acción la idea para ver si realmente cumple con el objetivo.

Por lo anterior inferimos, que el docente mediador de secundaria tendrá que tener en consideración la creatividad a la hora de realizar la planeación de la materia que imparte, asimismo, prever actividades extraescolares, como la tarea, en donde se promueva la creatividad en el alumno, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La creatividad ha de estar presente en todos los componentes curriculares, desde los objetivos, la evaluación, la metodología etc. El docente de secundaria debe sensibilizar, concientizar, propiciar un ambiente cordial que promueva la creatividad, estimular, evaluar y orientar al adolescente para favorecer los procesos didáctico creativos que propicien el pensar reflexivo y creativo en el salón de clases.

Como en la elaboración de tareas se maneja la creatividad, en habilidades, actitudes, y conocimientos, el docente de secundaria debe orientar la tarea en función de tres postulados fundamentales: aprender a ser, aprender a aprender y a aprender a hacer, logrando con esto que los alumnos participen directamente en su proceso educativo, inmersos en una atmósfera de confianza y autonomía, en un marco de tolerancia, respeto y seguridad que el docente propiciará para crear sus propias estrategias de aprendizaje que les permita el acceso al conocimiento y a la construcción del mismo, y por último que se le conceda enfrentar los problemas reales de la práctica educativa, por medio de la investigación, a veces tan ausente en nuestras aulas.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Betancourt (1999), el docente mediador al educar en la creatividad, educa para el cambio y forma personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana,



además de ofrecerles herramientas para innovar. Educar en la creatividad implica propiciarla y para esto es necesario tomar en cuenta algunas sugerencias, que desde nuestra perspectiva, son condiciones para la enseñanza y adquisición de las estrategias de aprendizaje en la tarea:

- tolerar la ambigüedad e incertidumbre, estimulando la reflexión de la problemática de aprendizaje, las estrategias a utilizar y las posibles soluciones favoreciendo la voluntad y perseverancia para superar obstáculos y convertirlos en oportunidades;
- desarrollar la confianza en si mismo y en sus convicciones, por medio de la apertura mental, la originalidad, asumir riesgos y plantearse preguntas que en determinados momentos pongan en duda el conocimiento que se está trabajando;
- propiciar el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo, invitando al alumno a trascender el presente con un proyecto futuro de una forma optimista de ver la vida, creyendo que toda idea soñada puede ser una idea posible, de esta forma aprende a confiar en lo potencial y no sólo en lo real, favoreciendo una enseñanza desarrolladora y colaborativa en donde lo que el alumno puede realizar con su apoyo, pueda hacerlo solo el día de mañana;
- vencer el temor al ridículo y a cometer errores, tomándolos como fuente de aprendizaje, vivir los riesgos que permiten ver las nuevas aristas del conocimiento, como dar respuestas diferentes a las expuestas en clase, incorporar el cambio como algo cotidiano en la actitud para la vida de los estudiantes enfrentándose a contradicciones, retrocesos, avances y una carga de satisfacciones llenas de una lucha tenaz contra los obstáculos y las frustraciones;
- desarrollar tanto en el docente como en el alumno una actitud diferente ante la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro debe facilitar y mediar las oportunidades para que los alumnos decidan lo que necesitan saber y con qué herramientas construirlo y favorecer la ejercitación de estrategias para

lograrlo, para lo cual, el aprendizaje debe partir de un proceso social, dialógico y cooperativo, entre el docente y el discente;

- cuando se propicia un clima creativo la motivación intrínseca y la de logro deben estar presentes. Desarrollar una actitud en los alumnos ante los logros que va teniendo en la escuela, que propicie el pensar no sólo en ser competentes, sino también ser excelentes, disfrutar de los trabajos que realizan y pensar que pueden ser siempre mejorados;
- es necesario contextualizar el aprendizaje y las habilidades de pensamiento crítico y creativo, como por ejemplo, se exigen tareas a los alumnos como si fuera esta la única asignatura que recibiera, olvidando el resto de ellas, es decir, soslayando el contexto del estudiante;
- crear una atmósfera creativa que favorezca las condiciones óptimas para que el alumno aprenda por sí mismo a pensar creativa y reflexivamente, se requiere de un alumno imaginativo y cuestionador que analice las experiencias y conocimientos de la realidad y los sistematice a través de su pensamiento crítico y creativo, con la cooperación de un educador con profundos conocimientos de grupo y de mediación, el cuestionamiento es un excelente indicador de que se está trabajando el pensamiento creativo y crítico;
- propiciar el constante aprendizaje. Se debe favorecer que el alumno busque fuentes alternativas de lectura y dejar un espacio para aportar este conocimiento durante la clase. Tomar conciencia de que aprender implica reconocer nuestras ignorancias y realizar un análisis en cuanto a lo que sabemos y lo que simplemente memorizamos;
- es más valioso cubrir una pequeña proporción de conocimientos a fondo que una gran cantidad. Propiciar que se discuta el significado de los mismos y descubra el sentido que pueden tener de acuerdo a su historia y cultura;
- convertir las aulas en espacios para asombrarnos, experimentar e investigar. El docente se debe asombrar de cada comentario reflexivo o creativo del alumno;
- los estudiantes necesitan tratarse como personas, aprender a escuchar críticamente, aceptar el juicio discrepante;

- ❑ construcción de las habilidades de pensamiento creativo y crítico en dos planos, por medio del diálogo y al interiorizarlo formando parte de las herramientas psíquicas del alumno;
- ❑ vincular los conocimientos cotidianos del alumno con los conocimientos científicos. De esta forma tendremos un aprendizaje más rico de sentidos y significados;
- ❑ unir lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósfera creativa, para lograr un espacio dinámico y motivante para el buen pensar y crear;

Parafraseando a De la Torre (1997), defiende la idea que el hombre se hace humano cuando crea, y que ello es posible cuando aparece la conciencia, (piedra angular en la realización de tareas utilizando las estrategias de aprendizaje). Además, enfatiza la necesidad de crear en las escuelas una conciencia colectiva, que propicie la tolerancia a la divergencia de ideas, creencias, razas y sexos, y reconozca y estimule el pensamiento autónomo, entre otros aspectos. También que esta conciencia se fortalezca a nivel individual y grupal en nuestras aulas. Todo ello con el propósito de favorecer un aprendizaje lleno de sentidos y significados, apareciendo el docente como agente mediador entre el individuo y la colectividad. Aunada a esta conciencia existe un vínculo estrecho entre creatividad y comunicación, ya que el ser creativo tiene la necesidad de comunicar sus ideas a los otros, y es aquí donde la función mediadora del docente cobra capital importancia, al idear elementos, recursos, y estrategias claves para que la comunicación cumpla con sus objetivos. Esta actitud de comunicación es llevada a cabo en el alumno, en el momento que decide una estrategia u otra a la hora de realizar la tarea escolar, es decir la metacognición y la autorregulación de su aprendizaje; este hecho suscita una retroalimentación de los conocimientos y habilidades adquiridas, tanto en la relación entre el alumno y el docente de secundaria, como entre los mismos compañeros.

Señalamos pues, que la creatividad, es el agente mediador para la transformación y construcción del conocimiento dentro y fuera del salón de clases, es decir, llegar a conclusiones nuevas en relación con su realidad, a partir de la función mediadora del

docente, que presenta al alumno nuevas relaciones y experiencias que permitan esta construcción significativa en un ambiente propicio.

Como señala Betancourt (1999), educar en la creatividad implica el amor al cambio a través de una atmósfera de libertad psicológica y profundo humanismo que se manifieste la creatividad de los alumnos, al menos en el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. Además enseñarles a no temer el cambio, sino más bien a poder sentirse a gusto y disfrutar con éste. La creatividad es el potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se pone de manifiesto, para generar productos novedosos y de gran valor social y comunicarlos trascendiendo en determinados momentos el contexto histórico social en el que vive.

Comulgando con esta idea, De la Torre (1997), señala que la innovación se da si se tiene de aliada a la creatividad, ambas son lo mismo cuando el docente va de lo simple a lo complejo, de lo bueno a lo mejor, de lo mejor a la excelencia. Esta actitud llevará a los alumnos a ser innovadores, creadores e inventores con el fin de ofrecer un servicio de excelencia para la sociedad.

Es por esto que el docente de secundaria debe tratar que el contenido de su materia se aproxime, en la medida de lo posible a la parte cognoscitiva, afectiva y volitiva del alumno, para esto, debe tomar en cuenta la diversidad de experiencias que el alumno trae a la clase para hacer el aprendizaje más significativo, así como también poner énfasis en una serie de actitudes y habilidades cognoscitivas y comunicativas, y al mismo tiempo propiciar en el alumno una actitud transformadora en cuanto al conocimiento que está construyendo. Esto se puede llevar a cabo con la ayuda de la tarea como estrategia de aprendizaje, ya que en ella se desarrollan operaciones mentales resultantes de la creatividad, y que como apunta De la Torre (1997), es una síntesis de múltiples operaciones de índole cognitiva, afectiva y tensional, resultante de saber observar e inferir, analizar y sintetizar, codificar y descodificar, clasificar y comparar, formular y verificar hipótesis, interrogar, imaginar, y pensar de forma divergente.

El docente no debe perder de vista que los objetivos, contenidos, tareas, estrategias docentes, recursos y materiales de aprendizaje, procesos motivacionales en el alumno y evaluación, deben concebirse de forma original, novedosa e innovadora, y trabajarse con pluralidad metodológica y gran flexibilidad, tratando de acercar la clase a sus necesidades y a su vida real.

Una vez revisada la función mediadora del docente entre la creatividad y la tarea como estrategia de aprendizaje, nos enfocaremos en el siguiente apartado que trata el papel que juega la creatividad para lograr la adquisición de estrategias de aprendizaje en la tarea.

### **1.7.1 La creatividad como agente motor para la adquisición de estrategias de aprendizaje en la tarea**

Como señalamos en el capítulo anterior, la conciencia es un concepto clave en educación y por tanto en el desarrollo humano. La creatividad se origina en la conciencia de algo problemático o mejorable. La conciencia es lo que pone en marcha el proceso creativo. Al ser la tarea una situación problemática de aprendizaje, el alumno antes de elegir el camino estratégico para la resolución de ésta, deberá estar consciente tanto de sus objetivos como los procedimientos para la resolución de la misma y esto va ligado a la reflexión que a su vez está vinculada a la conciencia, la reflexión es el motor del cambio, y este cambio es tanto personal como social. Estas dos actitudes fundamentales en el proceso creativo, como lo expresa Monereo (1998), son necesarias para que el alumno consiga aplicar las estrategias de aprendizaje en las diferentes tareas asignadas por el docente. Solamente con la conciencia y reflexión de su propio proceso de aprendizaje, el educando, podrá tener logros en el cumplimiento de sus objetivos tanto escolares como personales.

Comulgando con esto, citamos a Betancourt (1999), que señala que educar en la creatividad debe orientarse al desarrollo personal y mejora profesional de la práctica educativa de todos los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de un

contexto histórico social dirigido a la integración educativa, partiendo del criterio de que la creatividad nos permite tener una actitud flexible y transformadora que propone romper las murallas o barreras para edificar la nueva escuela del futuro, cuyos principales apellidos sean: integrada, solidaria, respetuosa, reflexiva, divergente, desarrolladora, abierta y consistente con las necesidades de todos los alumnos.

En la etapa de la adolescencia es cuando se empiezan a dar estos procesos de reflexión y conciencia , tanto de sí mismo como de su entorno, y es aquí donde la creatividad puede desarrollarlos o estancarlos. Del mismo modo, sucede con la creatividad heurística ( arte de inventar) que radica en observar, mirar con atención, indagar donde otros ya lo hicieron y descubrir lo que otros no vieron. Esto puede aflorar, siempre y cuando el maestro de secundaria posea las características necesarias (mencionadas anteriormente) para propiciar y fomentar situaciones de indagación y descubrimiento, de solución de problemas, de conciencia social, de divergencia, de ideación y de iniciativa, desarrollando las habilidades cognitivas y comunicativas a través de situaciones experienciales o en las que los alumnos sean participantes, y que mejor recurso para explotar estos aspectos que la tarea.

La educación juega un papel fundamental para crear este clima de estimulación creativa en cualquier ámbito de la actividad humana. La creatividad tiene cabida en todas las profesiones y actividades.. Así pues, no resulta fácil explicar el progreso social, o el desarrollo científico o cultural sin tomar en consideración a las personas innovadoras y el clima propicio al cambio. Por lo tanto, la interacción entre maestro-alumno-compañeros contribuye a promover un clima propicio y el reconocimiento de las aportaciones, constituye el mejor estímulo para el desarrollo de la creatividad en los alumnos. La educación no debe ser orientada únicamente al desarrollo personal sino también hacia la mejora social, por esto se debe tener en consideración la formación de personas con iniciativa, capaces de aportar ideas valiosas en su entorno y profesión. Pero este proceso no se da de la noche a la mañana, para esto se necesita práctica, por tal motivo, consideramos que la tarea manejada como estrategia de aprendizaje, es una valiosa herramienta para lograrlo.

El docente de secundaria debe transmitir a sus alumnos que la creatividad es un estilo permanente de afrontar los problemas con amplitud de miras, con flexibilidad, con actitud innovadora, que radica en saber utilizar la información disponible, en tomar decisiones, en ir más allá de lo aprendido; pero sobre todo en saber aprovechar cualquier estímulo del medio para generar alternativas en la solución de problemas y en la búsqueda de la calidad de vida, de ahí que la creatividad sería interesante que se propusiera como un estilo de vida. Por esto, la tarea debe estar diseñada con temas, actividades y recursos que promuevan diversas operaciones mentales como la reflexión y la crítica, movidos por una actitud de concientizar al alumno, permitiéndole entender su pasado, presente y mejorar su futuro, promoviendo con esto un aprendizaje significativo. Esto viene siendo a nuestro modo de ver la *función social* de la tarea.

Existen dos aspectos importantes que el docente de secundaria no debe pasar desapercibidos, son el esfuerzo y la constancia, ya que sin éstos, las ideas se quedan en la fase ideativa, cuando la idea nueva ha sido concebida. En la toma de estrategias que el alumno utilice para realizar las diferentes tareas, que vienen siendo situaciones problemáticas que constituyen una fuente de estimulación creativa, tendrá logros y fracasos, y es aquí donde el maestro, con una actitud motivadora infundirá en el educando estas dos cualidades, de esfuerzo y constancia, para seguir con su proceso hasta llegar al logro de sus objetivos, actitud que le será de gran utilidad en su vida futura. Por esto podemos afirmar que la tarea interviene directamente en la formación integral del ser humano, como individuo y como parte de una sociedad, y bajo esta consideración aumenta la responsabilidad de los docentes, ya que el desarrollo de la creatividad es cuestión de supervivencia personal y por ende de una sociedad. Para esto, reiteramos que es imperante que en el salón de clases se propicie una atmósfera de respeto, tolerancia, donde se dé valor a la independencia de pensamiento prestándole atención a la diversidad, reconociendo el esfuerzo, premiando la iniciativa, valorando positivamente las nuevas ideas, etc., dado que el progreso innovador no solo es fruto de mentes creativas, sino que ha de tomarse en consideración el clima social, la conciencia colectiva que hace suyas o rechaza las nuevas ideas y las pone en práctica. Es un proceso de interacción entre las personas y el grupo

humano al que comunican sus ideas, porque si bien es cierto que la creatividad es un potencial que surge de las personas, cobra su pleno sentido en la mejora social.

En esta interacción social con la creatividad ha sido Amabile (cit. por De la Torre, 1997) quien más ha estudiado las influencias ambientales en el comportamiento creativo, tales como la facilitación, la modelación, la motivación, las expectativas de la evaluación, los refuerzos y las tareas libres u obligadas.

Dada la importancia que juega la creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias, consideramos que es necesaria una reforma creativa, que implique un cambio del quehacer docente y en el aprendizaje del alumno.

### **1.7.2 Una reforma creativa en la enseñanza de la educación secundaria, para la adquisición de estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea de los adolescentes**

Toda reforma de cualquier tipo requiere de una revisión consciente de la realidad, de lo que se está haciendo y lo que falta por hacer, para dar nuevas ideas, nuevos valores, nuevas perspectivas, nuevas actitudes, nuevos hábitos, etc. Cualquier reforma puede caer en desviar los valores que ya están arraigados en una sociedad, o caer en la utopía por la falta de conocimiento de las necesidades y recursos reales con los que se cuenta, así como también a cambiar el lenguaje sin que se produzcan cambios personales o institucionales, quedándose en el plan de lo ideativo. Este riesgo es más frecuente, al menos en educación se refiere. De ahí que se tiene que considerar al maestro como un profesional de la enseñanza, innovador, creativo, conciente, reflexivo y analítico de su labor y de su entorno, dispuesto a operar cambios en su práctica docente para alcanzar los objetivos de la educación de un ser integral. Los docente con estas características serán realmente reformadores actuando siempre como descubridores con una gran iniciativa, siendo constantes, despertando su curiosidad por lo desconocido y sobre todo desafiando el riesgo de ser juzgados o criticados, actuando siempre de forma optimista ante la vida.



Toda reforma implica un cambio en el actuar, ya que cambiando las palabras o el lenguaje no se cambia la realidad, pero para que se de esto, es necesario, en primera instancia, que el docente de secundaria esté dispuesto al cambio, que la preparación pedagógica y didáctica no se quede en la cátedra, sino que al ponerla en práctica le sirvan para detectar problemas y confronte sus ideas con las de otros expertos, buscando alternativas creativas, y de ésta forma idear y desarrollar proyectos concretos de innovación, evitando con esto estancarse en el plano de la repetición inocua de métodos y teorías que pueden ser distantes de las características propias del contexto educativo al que se apliquen. Por este hecho, es necesario en primer lugar, que en la formación del profesor de secundaria se tenga presente la conciencia de la necesidad del cambio y posteriormente realizar una formación sistemática para su aplicación. Si no existe dicha conciencia habrá un rechazo a cualquier propuesta reformadora y si falla la fase de formación quedarán sólo las palabras quedando en el plano de las intenciones y los deseos. Es preciso, en esta formación, soslayar la idea que el profesor ya no sea un transmisor de cultura nada más, sino el mediador del aprendizaje. Estas adaptaciones serán más fáciles para quienes posean actitudes creativas.

De acuerdo con los objetivos de nuestro estudio, proponemos como una reforma educativa, que la creatividad se encuentre presente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje para que la tarea escolar cumpla realmente con su función educativa, en sus diferentes esferas: cognoscitivo, personal y social.

Para que la tarea se vea como una estrategia de aprendizaje existen algunas habilidades, y actitudes creativas que el docente de secundaria deben desarrollar como: iniciativa; autonomía; innovación; profesionalidad; adaptación; atención a la diversidad; aprendizaje significativo; estrategias cognitivas; planificación de actividades y creación de situaciones de aprendizaje; diversidad del currículo; adaptaciones curriculares a las necesidades de los alumnos y del contexto social; evaluación continua y diferenciada etc., la puesta en práctica de éstos conceptos requiere, por parte del profesor, de una conciencia de apertura al cambio, espíritu de iniciativa y de una constante adaptación. El docente de secundaria debe conseguir que el adolescente cambie en actitudes, habilidades y

conocimientos para que sea un reformador de su medio social. Para esto no es posible seguir pensando en currículos saturados de conceptos en los que se deje de lado el desarrollo de habilidades y actitudes, y nulificando por completo el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca en el alumno. Los docentes de secundaria deben fundamentar su labor educativa en tres principios: el saber, el hacer y el ser, es decir en el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, y en los cuales ha de estar presente la creatividad, así como en el diseño curricular, la evaluación, la planeación de actividades educativas etc.

Nos parece pertinente incluir en esta reforma las sugerencias que plantea De la Torre (1997), a manera de preguntas que sirven como estrategias creativas para analizar el programa, así como seleccionar y secuenciar las intenciones educativas subyacentes en los contenidos y organizar las actividades de aprendizaje y evaluación en consonancia con las metas establecidas y las características de los sujetos:

- ¿Qué pretendemos que aprenda el alumno? Objetivos.
- ¿Cómo secuenciaremos tales aprendizajes? Contenidos y su secuenciación.
- ¿Qué actividades ha de realizar para conseguirlo? Estrategias / actividades
- ¿De qué medios y recursos me valdré? Recursos didácticos
- ¿Cómo sabremos que lo ha conseguido? Evaluación.

*Con respecto a los objetivos:* Que estén en función de la imaginación, la originalidad, la flexibilidad, la inventiva, el ingenio, la elaboración, la espontaneidad, la sensibilidad, la apertura, la tolerancia, la actitud interrogadora, así como el desarrollo de otras habilidades cognoscitivas y sociales. La creatividad entendida como la capacidad y actitud para generar ideas y comunicarlas, puede estar presente en lenguas, matemáticas, ciencias naturales, etc.

*Con respecto a los contenidos:* Serán los propios de cada área. La creatividad puede plantearse en cualquier contenido curricular ya sea de forma verbal, gráfica, mecánica,

simbólico, etc. Los contenidos no se refieren nada más a los contenidos, sino a las habilidades y actitudes.

*Con respecto a las estrategias docentes y actividades discentes:* Se caracterizarán por su pluralidad y diversidad para adaptarse a los diferentes sujetos. El punto de apoyo en una metodología creativa descansa sobre el alumno. De ahí que predomine la metodología heurística, las estrategias de simulación, el descubrimiento autónomo y por descubrimiento, manejados en las estrategias de aprendizaje. Un método creativo ha de funcionar como una palanca que permita remover con mayor facilidad la rutina, dando paso a la implicación en las tareas escolares.

*Con respecto a los recursos materiales:* Han de ser tan variados como la metodología, provocadores de la divergencia y la inventiva

*Con respecto a la evaluación:* Utilizar una evaluación donde se recoja información a lo largo del proceso mediante técnica diferentes, valorar las aportaciones personales, los puntos de vista particulares, tomar en consideración la aplicación de lo aprendido y su transferencia a otros contextos o problemas diferentes de los trabajos en clase.

Para finalizar este tema de la reforma creativa parafraseamos a Casillas (1999), señalando que ésta, es necesaria en todas las actividades educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo. Ante este panorama su incorporación a las aulas representa la posibilidad de tener en el recurso humano el agente de cambio capaz de enfrentar los retos de una manera diferente y audaz, esta meta es el reclamo de la sociedad a la escuela como institución formadora de individuos. Lo que buscamos con esta reforma creativa son estudiantes y docentes pensadores, investigadores, innovadores, productores de nuevos conocimientos, alertas a encontrar lo que no se ha escrito, compositores y creadores de nuevos patrones. Al reformar la educación en la creatividad, desarrollamos el pensamiento creativo en todas las edades, al estar presente en todas las estrategias metodológicas que diseñe y ejecute el docente, tiene que estar directamente relacionado con las metas y objetivos de educación, es

importante que se considere como un hábito de la forma en que operamos nuestro pensamiento, solo así comprenderemos que la creatividad ocupe un importante lugar en la vida personal y en la práctica profesional.

Por lo anterior, inferimos que la creatividad como reforma educativa es indispensable para la aplicación de las estrategias de aprendizaje en la elaboración de la tarea, pero ésta tiene que ser inducida por la motivación que maneje el docente de secundaria en el salón de clases. Apuntamos también, que si el docente de secundaria propicia las actitudes, habilidades y actuaciones implicadas en la creatividad, promueve un aprendizaje significativo en el adolescente. Por tal motivo, en el siguiente capítulo nos enfocaremos en el papel que juega la motivación en el aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje en la tarea del adolescente.

## CAPÍTULO II

### LA FUNCIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TAREA DEL ADOLESCENTE

*“Ya amo a los seres que son como flechas prendidas que al cruzar el viento lo incendian todo para, de las cenizas hacer surgir un mundo nuevo. Yo amo a los que viven para forjarse en la fuerza de la virtud, y que son la savia que hace caminar a los que lo rodean, amo a los que construyen, inventan, seducen y aman hasta forjar seres magníficos y conjugan en éste afán la exigencia con la dulzura ;Yo amo a los que no reservan ni una gota de su espíritu, y éste es el puente para que los demás alcancen la gloria!”.*

*MarinaDavidBuzali.*

Como hemos apuntado a lo largo de la presente investigación, la motivación es uno de los factores que influyen directamente en el aprendizaje del adolescente. En ella confluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y académicos, tanto del alumno como del maestro.

Para que las estrategias de aprendizaje sean interiorizadas significativamente, resulta imprescindible considerar como condición básica, el aprendizaje significativo en el adolescente, por medio de éste, el alumno vincula el conocimiento que forma parte de su bagaje cognitivo, con el conocimiento nuevo y una vez hecha esta coyuntura surgirá una nueva construcción del conocimiento que facilitará la aplicación, el mantenimiento y la

transferencia, de las estrategias de aprendizaje. Para esto es necesario que el adolescente esté dispuesto a aprender, y sólo la motivación intrínseca, y en ocasiones la extrínseca, harán posible este proceso. Del mismo modo la actitud ante el aprendizaje, la constancia y el esfuerzo, son factores que el adolescente debe tener presentes para lograr cualquier objetivo de aprendizaje, valiéndolos antes y durante su proceso cognitivo.

Estas actitudes se supeditan a la motivación, que el docente en su función mediadora induce en el adolescente, ya sea por medio de la comunicación abierta; de su interacción con el alumno; la organización de las actividades académicas y el diseño curricular; los recursos y apoyos didácticos; las recompensas y formas de evaluar el conocimiento; el uso de andamiajes como la zona de desarrollo próximo; y el manejo de tareas creativas y vinculadas con sus intereses, herramienta que coadyuva con el logro del aprendizaje significativo al aplicar estratégicamente el conocimiento en una situación de aprendizaje determinada. Desde esta perspectiva, nos parece pertinente tocar el tema de la motivación en el adolescente, agente principal en la presente investigación.

## **II. 1 La motivación en el adolescente**

Para motivar al alumno de secundaria en el planteamiento de cualquier tarea escolar el maestro debe adecuar el contenido de lo que se pretende enseñar a las aptitudes, habilidades, competencias, capacidades, la maduración y los intereses de los adolescentes, para que con base en estos elija y prepare adecuadamente las actividades que le ayudarán a cumplir significativamente los objetivos de aprendizaje implicados en cada tarea asignada.

En este sentido, consideramos substancial, hacer un paréntesis para señalar las diferencias conceptuales que plantea Moreno Bayardo (1998) entre aptitud, habilidad, competencias, destrezas y capacidades, pues como apuntamos anteriormente son la base para la adecuación de las actividades de aprendizaje en el adolescente, incluyendo, por supuesto, las estrategias de aprendizaje en la elaboración de la tarea.. Sin la intención de

tratar en lo profundo estos conceptos, definiremos cada uno de ellos, con la finalidad de que el docente los tome en cuenta en el manejo de la motivación como parte de su función mediadora:

*Aptitudes.*- Disposición innata, potencial natural con el que cuenta la persona y que puede ser puesto en acción, es la materia prima para el desarrollo de habilidades. Están presentes en todos los humanos pero con diferentes grados de acentuación.

*Habilidades.*- Es el desarrollo de aptitudes mediante diferentes experiencias de aprendizaje, tanto en su entorno familiar, social y en la educación formal. Dicho movimiento permite que lo que sólo estaba presente como potencial natural, vaya evolucionando, y como consecuencia de tal evolución, se vaya desarrollando en habilidad en alguno de los ámbitos posibles, mismas que se evidencia en desempeños que pueden ir teniendo cada vez mayor nivel de calidad. Es posible considerar una gran variedad de habilidades: para argumentar lógicamente, para expresar con orden las ideas, para pensar racionalmente, para simbolizar situaciones, para realizar síntesis, para detectar situaciones problemáticas, para recuperar experiencias, etc. en todos los casos, la habilidad en cuestión puede describirse en términos de lo que ha tenido que desempeñar el sujeto que la ha desarrollado. El proceso de desarrollo de habilidades tiene una dinámica en espiral, porque no se desarrolla una habilidad a través de una serie de etapas sucesivas uniformemente alcanzables; cada individuo vive el desarrollo en circunstancias únicas que suponen avances y retrocesos hasta llegar el nivel de competencia deseado.

Las actitudes del individuo son un factor de suma importancia que está presente en el proceso mediante el cual se pretende que éste desarrolle una habilidad, estimulando o inhibiendo los avances en el proceso mencionado; inclusive los valores que el individuo ha internalizado, lo llevan a establecer prioridades en su vida que pueden estimular o no el interés por el desarrollo de determinadas habilidades. El desarrollo de habilidades tiene como característica la posibilidad de transferencia en el sentido de que una habilidad no se desarrolla para un momento o acción determinados, sino que se convierte en una cualidad, en una forma de respuesta aplicable a múltiples situaciones que comparten esencialmente la

misma naturaleza, de allí que se hable de que las habilidades desarrolladas por un individuo son diferentes a la de otros, porque configuran una forma personal de resolver tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas.

No se puede considerar a las habilidades como elementos aislables explicables por sí mismos, sino que están vinculados a una estructura, esto implica que el desarrollo de una habilidad determinada no se da desconectado de los procesos paralelos mediante los cuales ocurre el desarrollo de otras habilidades. Las habilidades son educables, en el sentido que es posible contribuir a su desarrollo de diversas maneras. Existen varios aspectos que el docente debe tomar en cuenta en el desarrollo de habilidades, y por lo tanto, de las competencias, como por ejemplo, tener conocimiento del proceso a seguir y de las técnicas para llevarlo a cabo, el acceso a información sobre cómo deben manejarse los recursos y materiales precisos, la comprensión del problema a resolver, etc. Sin embargo, no se puede afirmar que el desarrollo de una habilidad sea consecuencia exclusivamente de procesos cognitivos complementados con la ejercitación en el desempeño de ciertas tareas.

El desarrollo de habilidades como objetivo de los procesos educativos demanda entonces no sólo claridad en la conceptualización de las habilidades que se pretenden desarrollar, sino también precisión en los desempeños que se considerarán como manifestación de cierto nivel de desarrollo, y sobre todo, la plena conciencia de que no es lo mismo proponer el dominio de contenidos que generar experiencias facilitadoras del desarrollo de habilidades.

*Competencias:* Son los diversos desempeños en los que se manifiesta el desarrollo de una habilidad, pero las competencias no constituyen la habilidad en sí, únicamente la evidencian. Cuando la habilidad ha alcanzado cierto nivel de calidad en un tipo de desempeño, puede decirse que se logrado un determinado *nivel de competencia* para una tarea o grupo de tareas específicas. La competencia, por lo tanto, hace referencia al dominio de una práctica, sustentado por el desarrollo de alguna o algunas habilidades.



Alain Coulon (*cit. por* Moreno Byardo, 1998), describe a la competencia como un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno para dar a entender que los poseemos. Estos conocimientos reflejan el desarrollo de determinadas habilidades y “ser empleados en el momento oportuno” supone que el individuo que los posee hace uso de ellos habiendo desarrollado estrategias que le permitan utilizarlos creativamente frente a las diversas situaciones que lo demandan.

Destacamos así lo que plantea Bruner (1987), lo que se aprende es la competencia, no las realizaciones particulares. La competencia no se identifica con realizaciones aisladas y puntuales, sino con desempeños que, expresan el dominio de una práctica, es decir, para el logro de una competencia determinada se involucra, más que una habilidad específica, es una estructura de habilidades. La competencia se evidencia situacionalmente, en íntima relación con el contexto, y generalmente es evaluada por algún agente social del entorno. Ya destaca Verdugo (*cit. por* Moreno Bayardo, 1998), que un individuo puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica.

El conocimiento, la comprensión de la situación, el discernimiento, la discriminación y la acción inteligente se activan en la actuación y en la competencia. Por lo que la competencia supone transferencia, respuestas a situaciones nuevas, valores humanos puestos en práctica, conocimiento técnico inteligente y desarrollo de las habilidades que respaldan su logro.

*Destrezas:* Estas aparecen cuando por medio del desarrollo de habilidades, estas evolucionan alcanzando niveles óptimos, logrando niveles de competencia cada vez mayores, hasta llegar al nivel de destreza. Las destrezas, son pues, aquellas habilidades que la persona ha desarrollado con un alto nivel de eficiencia en un desempeño.

*Capacidades:* Es la forma de vinculación entre los conceptos de habilidad, aptitud, competencia y destreza, es como el potencial de acción en el ser humano. La capacidad es un rasgo intrínseco del ser humano que hace posible, a partir de un potencial inicial, un

ejercicio del mismo que lleva a desempeños cualitativamente diferentes a medida que el individuo aprende interactuando, tanto con su entorno familiar y social, como en los procesos educativos formales.

Después de exponer estas definiciones, consideramos que la motivación en las tareas y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, fungen como catalizador para que el desarrollo de habilidades vuelque vertiginosamente el estado actual de las competencias cognitivas de los estudiantes de secundaria y se conviertan pues, en uno de los principales objetivos del quehacer pedagógico del docente de hoy.

Retomando el tema de la motivación, aludimos a la concepción pedagógica de Martínez Rodríguez y Sánchez (1985), que señalan a la motivación como sinónimo de “motivo”, procede de *motus* palabra latina que significa movimiento. El movimiento siempre está en el fondo de cualquier actividad. Todo agente obra por un fin, y el fin es lo que empuja a actuar, lo que le pone en movimiento, el motivo de su acción. En un sentido amplio la motivación educativa equivale a proporcionar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender, mediante la presentación al alumno de motivos adecuados, juntamente con la guía y dirección necesarias para que pueda estimar y considerar que son valiosos, es un aspecto de toda situación educativa.

Señala Thompson (cit. por Martínez Rodríguez y Sánchez, 1985) que la motivación en la tarea educativa es el arte de estimular el interés de los alumnos por todo aquello en lo que todavía no estaban interesados. Así el interés es el sentimiento agradable o desagradable producido por una idea o un objeto con el poder de captar y mantener la atención, que puede ser innato o adquirido, el primero depende del valor que un objeto posee en sí mismo para atraer la atención; el segundo se deriva de la asociación de un objeto con otros en los que ya se tiene interés y esto genera el esfuerzo y la constancia (factores indispensables en la adquisición de estrategias de aprendizaje).

Desde esta perspectiva, el docente debe fomentar el interés en los alumnos mediante la tarea aunque a veces sean desagradables pero necesarias. Debe tomar en cuenta que el

interés no reduce la cantidad de trabajo que es necesario para realizar una determinada tarea, pero hace el esfuerzo agradable, provocando así el aprendizaje significativo. Una de las funciones del docente de secundaria es atraer la atención del alumno de manera conveniente, despertando su interés hacia las cosas que debe conocer, las habilidades que debe adquirir y la conducta que debe seguir. De lo anterior inferimos que en la motivación para el aprendizaje interviene tres elementos: el maestro, el alumno y los medios encaminados a guiar y dirigir la voluntad de aprender. De la adecuada y eficaz dirección y de la motivación que maneje el docente despertará en gran medida el perfeccionamiento del alumno en el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.

Según Kingsley (cit. por Martínez Rodríguez y Sánchez; 1985), hay cinco modos principales de estimular el aprendizaje y deben usarse conjuntamente siempre que sea posible:

- crear en el educando el deseo de conseguir los resultados del aprendizaje;
- estimular aquellos motivos ya existentes en el estudiante;
- provocar actitudes favorables;
- fomentar la estimación y desarrollo de ideales; y
- asignar a cada uno cuestiones y tareas adecuadas.

Por otro lado, existen dos tipos de motivación, una es cuando alguien actúa por una motivación *intrínseca* cuando aprende algo impulsado por el placer o satisfacción que halla en la misma actividad, por ejemplo el andar en bicicleta, pero si el motivo que impulsa a correr en bicicleta no es el deporte en sí, sino alcanzar fama y dinero en competencias, la motivación se vuelve en *extrínseca*.

De esta misma distinción surge un nuevo elemento componente de la motivación *los incentivos* que, siguiendo a W. Kelly (cit. por Martínez Rodríguez y Sánchez; 1985) son procedimientos y métodos empleados para despertar el interés y la participación en las tareas escolares en aquellos casos en que sin dichos incentivos tal interés y participación hubieran sido menores. Como se ve no es lo mismo actuar por un motivo que por un

incentivo. Los primeros originan la motivación intrínseca; los segundos la extrínseca. En el marco social que constituye la escuela pocas veces los incentivos tienen que ver con las necesidades del alumno, y al ser usados en la elaboración de la tarea pueden afectar o favorecer el interés por aprender las estrategias de aprendizaje por parte del alumno.

Según el autor los incentivos que se presentan con mayor frecuencia son:

*Alabanzas y censuras:* Los reproches al alumno en frente del grupo resultan perjudiciales en el aprendizaje. Sin embargo, cuando la reprimenda es razonada y se realiza en privado suele ser de efectos positivos en la mayor parte de los casos. Los alumnos que son halagados a lo largo del proceso de aprendizaje por medio de alabanzas, realizan más progresos en su aprendizaje.

En el caso de las tareas, señalamos que estos incentivos influyen en la autoestima del adolescente y sirven como motivación para el aprendizaje. Por medio de estos el docente de secundaria puede encausar la comunicación positiva, en la que tanto las alabanzas como censuras se vean como medios de aprendizaje, propiciando la metacognición en el adolescente.

*Recompensas y castigos:* La recompensa estimula la iniciativa, la energía, la competencia, y repercute en la personalidad del alumno, toda vez que produce seguridad y estimación en él. El docente debe usar las recompensas que tienen un valor intrínseco, tales como alabanzas, promoción, insignias, etc. El castigo, es a veces muy perjudicial, no sólo en el plano del aprendizaje sino en la personalidad del alumno, ocasionando sentimientos de culpa, complejos de inferioridad e incluso una pérdida en la capacidad de improvisación e iniciativa que afectará su proceso de aprendizaje. Sólo el castigo que es razonado y apunta a la consideración y estima personales, tiene resultados favorables en el aprendizaje.

En este sentido, apuntamos que la actitud por parte de algunos docentes de dejar la tarea como castigo, trae como consecuencia la concepción negativa que se tiene de ésta.

*Competencia y emulación:* Son incentivos de carácter social. Se consideran la competencia individual y la competencia de grupo o cooperación. La competencia individual puede ser favorable como reconocimiento individual, pero puede ser contraria al espíritu democrático, a la solidaridad, al aprendizaje de la vida en sociedad, etc. que deben existir en el aula. Para subsanar este aspecto negativo, señalamos que el docente puede implementar la tarea grupal, para que el sentido de competencia se conceptualice de dos formas: el primero, para alcanzar la competencia individual en función de proporcionar algún bienestar social; y el segundo, competir como el mejor grupo en el que se encuentre inmerso el adolescente; aprovechando este sentido social que se presenta en esta etapa de la vida.

*Conocimiento de los resultados:* El alumno que tiene información acerca de sus logros a lo largo de la actividad escolar obtiene mejores calificaciones y realiza mayores progresos, esta información provoca en el alumno una actitud favorable hacia la disciplina que estudia, estimulándole a superar los obstáculos y dificultades que aquella pueda presentarle. Además, consideramos que favorece la metacognición y la autorregulación de su aprendizaje.

Flores Ochoa (1994), señala que para que un alumno se sienta motivado para aprender significativamente le tiene que dar sentido a lo que se le propone que haga, este sentido tiene que ver con sus propias características, autoconcepto, creencias, actitudes, etc. y otras que ha ido elaborando respecto de la enseñanza cómo la vive, qué expectativas posee respecto de ella, que valoración le merece la escuela, sus profesores, etc. Pero el sentido que el alumno puede atribuir a una situación de aprendizaje depende sobre todo, de cómo se le presenta dicha situación, el grado en que le resulta atractiva, del interés que puede despertarle y que lleva en definitiva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados.

Es preciso que el docente de secundaria motive a los adolescentes para que vean en la tarea una herramienta para adquirir las estrategia de aprendizaje que les serán útiles a lo largo de su vida. Esto se dará al conjuntar varios aspectos como: los intereses,

características personales, expectativas, experiencias y conocimientos anteriores de los alumnos, para adecuar la actividad de la tarea a estos, aclarando las características y demandas de la tarea, las metas o propósitos que se persiguen en dicha actividad y los objetivos de aprendizaje que se buscan con su realización. De esta manera el adolescente estará motivado intrínsecamente y le dará sentido a la tarea, logrando un aprendizaje significativo y la motivación y el gusto para seguir aprendiendo por medio del esfuerzo y la constancia, conductas necesarias en las estrategias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva Díaz Barriga, y Hernández (2002) señalan que la motivación por aprender es un fenómeno complejo y está condicionado por varios aspectos:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas académicas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- Que el alumno sepa cómo actuar o qué proceso de aprendizaje seguir ( cómo pensar y actuar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear.
- Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que atribuyen su éxito y fracaso escolar.
- El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje.

- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las atribuciones personales que se forman los adolescentes y que están implícitas en los puntos anteriores, se forman en la mayoría de las ocasiones por las expectativas que se forman los docentes de sus alumnos (efecto Pigmalion) y esto influyen en su motivación, en su autoestima y en sus expectativas futuras, explicando para sí los resultados que obtienen en la escuela. Así un alumno que se percibe incompetente y que cree que sólo tiene éxito cuando la suerte u otros factores fortuitos lo permiten, tendrá una autoestima más baja que un estudiante que considera que puede controlar su propio aprendizaje, por medio de la autorregulación y la metacognición, es capaz de aprender nuevas habilidades y piensa que el esfuerzo es un factor clave en el éxito escolar.

Estas atribuciones personales están fuertemente influidas por las expectativas del docente sobre el alumno, si éstas son positivas y altas, repercutirán favorablemente en el rendimiento del alumno, de no ser así, la situación a la que se expone al alumno pone en riesgo su aprovechamiento inmediato y lo que es más importante la formación de su personalidad. A esta actitud se le llama efecto Pigmalión, es el proceso por el cual las creencias de una persona afectan de tal manera su conducta que ésta influye y determina en gran medida en otro una respuesta que confirman estas expectativas. ( Ferreiro Gravié, 2002).

En el caso de que el alumno crea que los eventos y resultados de su vida son en la mayoría incontrolables, trae como consecuencia la falta de confianza en sí mismo desarrollando una *desesperanza aprendida*, que es la creencia en los alumnos, de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso. Esta desesperanza aprendida es la consecuencia del uso del sarcasmo por parte del maestro, expectativas del docente negativas y por un manejo impredecible de recompensas y castigos. Esta es el resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo, y con frecuencia provoca en los alumnos depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas Cuando en los

adolescente se presenta esta *desesperanza aprendida*, atribuyen el éxito escolar a variables que no pueden controlar, como el caerle bien o mal al maestro (expectativas del docente), lo dejan a la suerte, o lo que es peor, a causas internas estables y personales y no controlables como serían la habilidad personal, su inteligencia, el esfuerzo o la fatiga, por esto es importante que el docente de secundaria sea consciente de su actuar y de la importancia que cobra en la adolescencia la motivación Woolfolk, 1996 (cit. por Díaz Barriga y Hernández; 2002).

Nos parece pertinente tomar en cuenta las investigaciones de Carol Dweck, (cit. por Díaz Barriga, y Hernández; 2002), ya que encontramos cierta relación con los resultados obtenidos en los cuestionarios para alumnos realizados en la presente investigación ( ver capítulo IV), donde se encontró que los alumnos que presentan este patrón motivacional presentan ciertas características como:

- ✓ Reportan autocogniciones negativas, y dicen espontáneamente que su inteligencia, memoria y capacidad de resolver problemas son deficientes.
- ✓ Expresan un pronunciado afecto negativo, en la forma de una aversión a la tarea escolar, aburrimiento o ansiedad.
- ✓ Se involucran en verbalizaciones irrelevantes a la tarea y dejan de concentrar sus esfuerzos en ésta.
- ✓ A medida que aumentan las ocasiones o número de ensayos en que han fallado, manifiestan un decrecimiento en su actuación académica.

Estos problemas traen como consecuencia la baja autoestima del adolescente, no sólo en lo que se refiere al ámbito escolar, sino al personal también, y como consecuencia un gran obstáculo para su desarrollo personal y en la adquisición de las estrategias de aprendizaje. Desgraciadamente el sistema educativo basado en incentivos negativos como castigos, reforzamientos externos, en la descalificación personal y la interpretación inadecuada de los errores, etc. la refuerzan, causando ansiedad en el alumno, que lo llevará inevitablemente al fracaso escolar, al presentar un desempeño deficiente en su proceso de aprendizaje incrementando aún más su nivel de ansiedad.



La ansiedad escolar se presenta en la mayoría de los casos, por la comparación y competencia que fomenta el docente entre los compañeros, castigos severos para los alumnos que fracasan y presiones fuertes por lograr un desempeño exitoso, sin tomar en cuenta las competencias personales de los alumnos. Por tal motivo es que se debe tener particular atención en los adolescentes, ya que por el cambio y formación de su pensamiento e identidad, realizan una valoración más negativa de la escuela, que la realizada por los niños de menor edad, y cobran relevancia especial las metas relacionadas con la autovaloración a la par que aumenta la importancia asignada a la aprobación de los compañeros.

Es imprescindible que el docente maneje herramientas pedagógicas para el manejo de la motivación en el aula. Estas, son las estrategias de apoyo, que las presentaremos en el siguiente apartado.

## **II.2 La importancia de las estrategias de apoyo para el manejo de la motivación en los adolescentes**

Las estrategias de aprendizaje se encuentran íntimamente relacionadas con las *estrategias de apoyo* que son el manejo de la motivación en el aula. Estas, optimizan la concentración, reducen la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigen la atención y el tiempo de estudio, mejoran el aprendizaje, propician una disposición afectiva favorable, y permiten al docente mediar en la adquisición de las estrategias de aprendizaje en sus alumnos.

Carol Ames, 1992 (cit. por Díaz Barriga, y Hernández; 2002) propone un modelo de estrategias de apoyo que pueden ser manejadas estratégicamente por el docente en el aula y promueve en los estudiantes la autorregulación del aprendizaje que es una condición para que se den las estrategias del aprendizaje, conocido por las siglas TARGET. Esta autora identificó seis áreas básicas en las que los profesores pueden influir favorablemente en:

1. La naturaleza de la tarea de aprendizaje (*Task*)
2. El nivel de participación o autonomía del alumno (*Autonomy*)
3. La naturaleza y uso del reconocimiento y recompensas otorgadas (*Recognition*).
4. La organización de las actividades o forma de agrupamiento de los alumnos (*Grouping*).
5. Los procedimientos de evaluación (*Evaluation*).
6. Ritmo y programación de las actividades (*Time*)

Otros autores consideran que se debe agregar a este modelo las expectativas, manejo de mensajes y modelado de valores y estrategias del docente, de tal forma que se integran factores de tipo cognitivo, social, afectivo e instruccional (para mayor información ver Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Existen diversos tipos de estrategias de apoyo que el docente puede manejar utilizando su creatividad y su capacidad de análisis, para detectar las necesidades e intereses de sus alumnos y conseguir así un aprendizaje significativo un ejemplo de esto, es un trabajo sobre motivación escolar en secundaria, por Zahorik, 1996 (cit. por Díaz, Barriga y Hernández, 2002) trata de manera global los aspectos que despiertan más interés por el aprendizaje, en los alumnos, y son:

\* *Actividades de participación activa y manipulativa*: empleo de juegos diversos, simulaciones, dramatización; realización de proyectos ( por ejemplo, germinar semillas y cultivar plantas en Ciencias naturales o inventar comerciales en la clase de Español); resolver problemas o acertijos significativos (por ejemplo, determinar cuánta azúcar hay en una goma de mascar).

\* *Personalizar el contenido*: vincular el contenido con experiencias y conocimientos de los alumnos, permitir que los alumnos intervengan en la planeación del curso o en la generación y/o selección de los contenidos a trabajar.

\* *Estrategias para fomentar la confianza de los alumnos:* encaminadas a mostrar respeto a la integridad, esfuerzo e inteligencia de los estudiantes. Por ejemplo, la comparación de ideas mediante el diálogo o el debate, la toma de decisiones, o el despliegue de su creatividad personal.

\* *Realización de tareas grupales:* enfocadas a la elaboración de trabajos cooperativos en pequeños grupos.

\* *Manejo de materiales de aprendizaje variados, el entusiasmo del profesor, la realización de tareas prácticas.:* que involucren a los alumnos en actividades que tuvieran alguna utilidad fuera de la escuela o que permitieran elaborar un producto útil, y finalmente, la realización de actividades variadas.

Consideramos además de los anteriores, que la tareas escolares se adecuen a los intereses de los adolescentes, para que se le dé “sentido” al aprendizaje.

El docente de secundaria debe tomar en cuenta todos los aspectos señalados anteriormente para promover la motivación en sus alumnos, y consecuentemente se de un aprendizaje significativo. Como este aprendizaje es una construcción cognitiva de los conocimientos previos con los nuevos, no podemos hablar de aprendizaje significativo sin tomar en cuenta el constructivismo, por esta razón, presentaremos a continuación una visión general de éste.

### **II.3 El constructivismo como parte del aprendizaje significativo**

Como señalábamos no podemos hablar de aprendizaje significativo sin pasar por alto el constructivismo, ya que, el adolescente lleva a cabo la reconstrucción significativa de los conocimientos que la cultura a la cual pertenece, le va proporcionando a lo largo de su desarrollo. La función mediadora del docente es primordial, pues es él quien enseña a

reflexionar, analizar, crear y actuar sobre esos contenidos significativos que forman parte de su contexto.

De acuerdo con esta concepción Cobián Sánchez, Nielsen y Solís (1999), señala que el conocimiento existe por las personas y la comunidad que lo constituye, lo define, lo extiende y hace uso significativo de ello para fines de resolver sus problemas y entender su contexto sociocultural. El conocimiento desde esta perspectiva, está en constante construcción y transformación y los miembros de cada generación se apropian de él, en cada sociedad, con el propósito de darle solución a nuevos problemas. El conocimiento es parte integral y dinámica de la vida misma, de las indagaciones que los miembros de una sociedad hacen acerca de sus condiciones, sus preocupaciones y sus propósitos. Significa un esfuerzo participativo de desarrollar comprensión y cuyo proceso implica que el conocimiento se construye y se reconstruye continuamente. En este mismo proceso de indagación y de construcción compartida de significados entre los individuos donde ocurre el aprendizaje. En este sentido, apuntan que el aprendizaje es una actividad integrada en las actividades sociales e interactivos de los miembros de una comunidad. Desde esta perspectiva, el contexto social-cultural más amplio es crítico para el aprendizaje del alumno al permitir que logre una meta que para él es significativa en lo personal y también valorada en lo social. Vygotski enfatizó el papel decisivo de los miembros más experimentados del entorno sociocultural, estos expertos guían par ayudar al novato a ser un participante más competente y autónomo en las actividades de la comunidad.

Las actitudes que aparecen en la adolescencia como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el aprender a aprender, la capacidad de autorreflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje (metacognición), la motivación y responsabilidad por el estudio, la autorregulación del aprendizaje, la disposición para aprender significativamente y para crear buscando el bien común etc., son factores que indican si la educación en sus procesos y resultados son o no de calidad y tienen que ver con el Constructivismo pues como la palabra lo dice, se van construyendo en la cotidianidad y renovación constante del proceso educativo.

Parafraseando a Díaz Barriga y Hernández (2002), el constructivismo surge como una corriente epistemológica, basada en la formación del conocimiento en el ser humano. Plantea que los seres humanos se van formando por su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. El individuo forma los aspectos cognitivos y los afectivos, en una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre el ambiente y sus disposiciones internas. Es decir, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. La persona realiza dicha construcción con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

César Coll, 1990-1996, (cit. por Díaz Barriga, y Hernández; 2002), afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de diversas aportaciones de corrientes psicológicas como: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. Estas corrientes comparten el principio de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Para que se de un aprendizaje significativo el docente debe propiciar en el alumno la construcción activa a través de un contraste o reelaboración de sus conocimientos previos con lo nuevo que se va a aprender, mediante un enfrentamiento de situaciones de aprendizaje para comprender y darle sentido a una nueva información, para esto es importante la relación entre la experiencia del alumno y la materia. Por lo tanto es necesario que se tome en cuenta el papel de las ayudas pedagógicas como la Zona de Desarrollo Próximo y el Andamiaje; el papel mediador del docente; el clima de trabajo en el aula; las relaciones entre los compañeros; las estrategias para lograr aprendizajes significativos como tareas creativas y la construcción del conocimiento. Todas estas condiciones facilitan el aprendizaje significativo en un contexto sociocultural.

La tarea como estrategia de aprendizaje, proporciona una gran ayuda al promover la participación del alumno en diversas actividades, que el docente de secundaria planeará sistemáticamente, con la intención, de lograr en los alumnos la actividad mental constructivista esperada. Por esto el docente debe planear actividades que promuevan tanto la socialización, como la individualización de los adolescentes, para que de este modo, coadyuve con la construcción de una identidad personal, tan buscada en esta etapa, en el marco del contexto social y cultural al cual pertenecen. Para que la tarea juegue éste papel *socializador*, se requiere que se vean como prácticas auténticas cotidianas, significativas y relevantes dentro de la cultura y contexto del adolescente. Así, la tarea, dentro del proyecto curricular, atenderá, entre otros aspectos, las necesidades que planteen los estudiantes, ofreciendo una enseñanza activa, adaptada a la vida real del adolescente y que promueva la motivación intrínseca por el aprendizaje.

En la construcción del conocimiento, el alumno selecciona, organiza, y transforma la información que recibe relacionándola con sus ideas o conocimientos previos, construyendo un significado nuevo y diferente al que ya tenía, así como en sus representaciones mentales que hace por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien, por medio de la elaboración de teorías para explicar dicho conocimiento. Esta construcción de significados nos refiere a la teoría de aprendizaje significativo, que se explicará en el siguiente apartado.

#### **II.4 Aprendizaje significativo en el adolescente**

Esta teoría se ocupa principalmente de aprendizaje de asignaturas escolares en lo que se refiere a la adquisición y retención de esos conocimientos de manera significativa, en oposición al aprendizaje mecánico o memorístico. La significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender, el nuevo contenido y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende, sus conocimientos previos. Aprender

significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede estructurarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionabilidad y memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente. Un aprendizaje es funcional cuando el alumno puede utilizarlo efectivamente en la situación concreta para resolver un problema determinado, como por ejemplo una tarea (Ausubel cit. por Flores Ochoa, 1994).

Parafraseando a Díaz Barriga y Hernández (2002), Ausubel como otros teóricos constructivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa, de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva, es decir, va construyendo el conocimiento activamente, interactuando en él, los conocimientos previos, la información exterior y las características personales del alumno. En este sentido, la posibilidad de aprender en el adolescente, radica en proporcionarle experiencias de aprendizaje enriquecidas y relacionadas a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y a las conexiones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica en relaciones y elementos, es la estructura cognitiva del alumno, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos, y por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos, asegurando su memorización comprensiva (no mecánica) y su funcionalidad.

En el salón de clases existe diversas situaciones de aprendizaje significativo, que en el siguiente apartado se presentarán.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

#### II.4.1 Situaciones de aprendizaje según Ausubel

De acuerdo con Ausubel (1981), las situaciones de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases son:

- a) La que se refieren al *modo en que se adquiere el conocimiento*.
  - Aprendizaje por recepción.
  - Aprendizaje por descubrimiento.
  
- b) Las relativas a la *forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del alumno*.
  - Aprendizaje mecánico o por repetición.
  - Aprendizaje significativo.

La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones de aprendizaje escolar:

- Aprendizaje por recepción repetitiva.
- Aprendizaje por recepción significativa.
- Aprendizaje por recepción verbal.
- Descubrimiento repetitivo.
- Descubrimiento significativo.

*En el aprendizaje por recepción* el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige que sólo internalice o incorpore el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura, que generalmente es para un examen.



Parafraseando a Ausubel (1981) el aprendizaje por recepción surge ya muy avanzado el desarrollo porque implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva. A mayor madurez intelectual, mayor sencillez y eficiencia en la adquisición del conocimiento. De éste modo, la madurez intelectual se activa lo suficiente como para que sin experiencia empírica ni concreta, comprende conceptos y proposiciones expuestos verbalmente ( hasta que comprende por ejemplo, el significado de democracia o de aceleración basándose en definiciones del diccionario). Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción constituye un indicador de la madurez cognitiva, los estudiantes de enseñanza media y superior tienen un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar el gran cúmulo de conocimientos científicos ya existentes. No todo lo que aprende el alumno es por este tipo de aprendizaje, sino que también por medio de las experiencias significativas, es decir, por medio del descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos durante el proceso de internalización.

En el aprendizaje por recepción repetitiva, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal, durante el proceso de internalización. Una de las razones de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con la materia potencialmente significativa consiste en que aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores. Otra de las razones es que por un nivel elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado ( que revelan a su vez escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico. Por último, puede desarrollarse en los alumnos una actitud para aprender por repetición si están sometidos a demasiada presión. En esta circunstancia aprenden conceptos claves que den la apariencia de entendimiento del tema, aunque los conceptos fundamentales no se comprendan (Ausubel; 1981).

Otra razón por la cual se da el aprendizaje por repetición, es cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, como el aprendizaje de series; si el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también ( independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga), si el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra ( es decir, como una serie arbitraria de palabras).

En este sentido, consideramos que el docente de secundaria al asignar la tarea a sus alumnos, debe recurrir a estrategias de enseñanza para vincular los conocimientos previos de éstos con los nuevos, para que de esta manera se le de sentido a lo que se aprende, y consecuentemente el alumno tome una actitud interesada y responsable ante el aprendizaje. Es cierto que muchos conocimientos potencialmente significativos, enseñados por exposición verbal, producen palabreríos aprendidos repetitivamente. Pero esto no quiere decir que la técnica expositiva tenga que ser de este modo (como señalamos en el capítulo anterior), sino que responde más bien al mal uso de tal método pues no satisface los criterios del aprendizaje significativo. Es por esto que los aprendizajes por repetición y significativo no son necesariamente contrarios, inclusive pueden ir juntos en una tarea de aprendizaje, por ejemplo en el aprendizaje de nombres de objetos, de eventos, etc.

*El aprendizaje por recepción verbal* no es forzosamente de índole repetitiva, que abunda el material ideativo ( conceptos, generalizaciones) susceptibles de ser internalizado y retenido significativamente sin experiencia previa en solución de problemas, y que en ninguna etapa del desarrollo tiene el alumno que descubrir independientemente los principios para ser capaz de entenderlos y usarlos con sentido.

Es importante observar en este punto que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento difieren en lo tocante a sus principales funciones en el desarrollo y el funcionamiento intelectuales ( Ausubel; 1981). En su mayoría, los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción, mientras que los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento; pero es obvio

que ambas funciones coinciden en parte, el conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa también para resolver problemas de la vida diaria y el aprendizaje por descubrimiento se emplea comúnmente en el salón de clases para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y para poner a prueba la comprensión

En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. En otras palabras, la tarea de aprendizaje distintiva y previa consiste en descubrir algo: por ejemplo, cuál de los dos callejones de un laberinto lleva a la meta. La primera fase de aprendizaje por *descubrimiento* involucra un proceso muy diferente al del aprendizaje por recepción. El alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines que hacía falta. Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento, el contenido descubierto se hace significativo, en gran parte, de la misma manera que el contenido presentado se hace significativo en el aprendizaje por recepción. En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno debe descubrir el contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos, como sería la elección de alguna estrategia de aprendizaje para solucionar las tareas escolares. Este aprendizaje contribuye con el desarrollo de las operaciones formales de Piaget, implicadas en esta etapa de la adolescencia.

Las proposiciones de resolución de problemas se transforman constantemente, pues se reestructuran, reorganizan, sintetizan e integran, llamándose *proposiciones de sustrato* (proposiciones que sufren una transformación).

Según Ausubel (1981) las *proposiciones de sustrato* son de dos tipos:

- a)       Proposiciones de planteamiento de problemas que definen la naturaleza y las condiciones de la situación problema prevalectante.

- b) Proposiciones antecedentes que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido (información, principios) que atañen al problema.

El aprendizaje significativo de *proposiciones de planteamiento de problemas*, habitualmente involucra sólo aprendizaje por recepción. El alumno únicamente necesita aprender y recordar lo que las proposiciones significan, relacionándolas intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva. La internalización significativa de las proposiciones de planteamiento de problemas ponen en marcha un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Se genera, entonces, una nueva *proposición de resolución de problemas*, donde se llevan a cabo relaciones y transformaciones de *proposiciones de antecedentes y proposiciones de planteamiento de problemas*. El paso final de esta secuencia de aprendizaje significativo, o sea aprender y retener el significado de la nueva proposición de resolución de problemas generada, se da por el *aprendizaje por recepción significativo*. El trabajo de laboratorio o el de resolución de problemas (aprenderse solamente la resolución de problemas tipo), no son experiencias genuinamente significativas a menos que se fundamenten en conceptos y principios claramente comprendidos; y que las operaciones constitutivas sean significativas por sí mismas (Ausubel; 1981).

*En el aprendizaje por descubrimiento significativo*, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a éste mismo) en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él.

En esta transformación de las proposiciones de resolución de problemas, que implica el reestructurarlas, reorganizarlas, sintetizarlas e integrarlas, están implícitas las estrategias de aprendizaje, y de ésta manera llegar a internalizarlas para poder aplicarlas y formar parte de su estructura cognoscitiva, consiguiendo así un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo por descubrimiento es más complejo que el significativo por recepción; involucra una etapa previa de ir probando soluciones de problemas antes de que el significado emerja y sea internalizado. En ambos casos hay aprendizaje significativo siempre y cuando la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial ( no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente, para hacerlo de ésta manera.

Ahora bien, como hemos señalado, la estructura cognitiva del adolescente se va construyendo al paso del tiempo, conformándose por una serie de conocimientos previos, que son reflejo de su madurez intelectual. La enseñanza, como mencionamos anteriormente, se debe plantear con base y en función de ellos, y que representa cierto problema a la hora de impartir el conocimiento en general. Para facilitar la tarea de lograr el aprendizaje significativo en el alumno, tomando en cuenta este bagaje cognitivo sin que afecte a la adquisición, mantenimiento y transferencia del nuevo conocimiento, el docente deberá realizar algunas actividades que solventarán este problema, las cuales son:

- a) Hacer un sondeo de los conocimientos previos de sus alumnos relacionados con los nuevos contenidos por aprender. Para esto existen diversas técnicas didácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para que se logre dicho objetivo
- b) Establecer la relación que existe entre ellas y aclarar las discrepancias o contradicciones existentes, por medio de un proceso de análisis reflexión y síntesis, llevado a cabo por el docente y el discente, con la finalidad de reformular el conocimiento para integrarse en la estructura cognitiva del alumno.

Aunado a estas actividades, existen ciertas condiciones para que se logre el aprendizaje significativo, por lo que en el siguiente apartado las presentaremos.

#### II.4.2 Condiciones para que el aprendizaje sea significativo

Según Ausubel (1981), para que el aprendizaje sea significativo depende de:

- El nuevo material o información debe tener *relacionabilidad no arbitraria y sustancial*.
- Depende también de la *disposición* (motivación y actitud) del alumno por aprender.
- De *la naturaleza* de los materiales y contenidos de aprendizaje.

La actitud positiva del alumno ante el aprendizaje, y con esto queremos decir dispuesta, interesada, responsable y comprometida, es sustancial, porque independientemente de cuánto significado potencial tenga el material, (que se relaciona no arbitraria sino sustancialmente con su estructura cognitiva que ya posee), si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, los resultados del aprendizaje serán mecánicos y carentes de significado.

La relacionabilidad no arbitraria, se refiere a que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá que relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. El material de aprendizaje lógicamente significativo podría ser así relacionable con ideas que vengan al caso específicamente, por ejemplo, los datos sobre las temperaturas promedio mensuales de las ciudades, se relacionan significativamente con un concepto de clima, y también se relacionan con ideas a cerca de la radiación solar y así por el estilo de una manera general congruente.

Para que el adolescente pueda aplicar las estrategias de aprendizaje en la tarea, el material de aprendizaje debe tener esta característica, para que pueda resolverla satisfactoriamente y consecuentemente aumente su autoconcepto y la noción de autoeficacia.

La relacionabilidad sustancial, (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado, así por ejemplo “canino”, “hund”, y “chien” producirán los mismos significados que “perro” en personas que dominen el español, el alemán y el francés. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

Esta relacionabilidad arbitraria y al pie de la letra de las tareas de aprendizaje con estructuras cognoscitivas si tiene, desde luego, consecuencias importantes para el aprendizaje. En primer lugar, como la dotación cognoscitiva humana, a diferencia de una computadora, no puede manejar muy eficientemente la información relacionada con ella de manera arbitraria y al pie de la letra, solo las tareas de aprendizaje relativamente cortas pueden ser internalizadas de este modo, y únicamente pueden retenerse por periodos breves a menos que sean sobreaprendidas en gran parte. En segundo lugar la relacionabilidad arbitraria con la estructura cognoscitiva hace a las tareas de aprendizaje por repetición muy vulnerables al olvido. Es en esta diferencia básica de la clase de relacionabilidad con la estructura cognoscitiva (arbitraria y al pie de la letra a diferencia de la no arbitraria y sustancial) donde radica la diferencia fundamental de los procesos de aprendizaje por repetición y los de significado (Ausubel, 1981).

Para que la aplicación de estrategias de aprendizaje y la tarea sean una experiencia significativa, el docente debe procurar que el alumno relacione de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos. Hay que recalcar que la información desconocida y poco relacionada con conocimientos previos es más vulnerable al olvido, que la información familiar vinculada a estos conocimientos.

El significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, es una de las dos

condiciones que determinan conjuntamente si el material de aprendizaje es o no potencialmente significativo para un alumno en particular; la otra condición necesaria es la de que exista el contenido pertinente en la estructura cognoscitiva de éste alumno en particular. Este material manifiesta *significado lógico* cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y si sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana; por ejemplo si el material constituido por proposiciones consiste en relaciones no arbitrarias y generales, entonces también será, casi por definición, relacionable no arbitraria y si sustancialmente con la estructura cognoscitiva de algunas personas en una cultura específica y, por tanto, lógicamente significativo;

Los contenidos, materiales de enseñanza y tareas escolares, deben tener un significado lógico y potencial para el alumno, ya que si no es así, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. El docente puede potenciar estos materiales de aprendizaje al igual que las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella con la tarea, para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos y contextualizados.

El significado psicológico ( real o fenomenológico) es la experiencia cognoscitiva totalmente idiosincrática. El contenido de la materia de estudio puede poseer, cuando mucho, significado lógico. Pero es la relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que las hace potencialmente significativas para éste; y así se origina la posibilidad de transformar el significado lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo. Así, el surgimiento del significado psicológico no depende únicamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios. De ahí, la importancia de las ideas previas que el alumno posee, ya que si no se toman en cuenta, aunque el material esté bien elaborado poco será lo que el aprendiz logre.

Se puede dar el caso de haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también se puede dar que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su



nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido el docente debe conocer los procesos del desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas de sus alumnos, así como manejar los procesos motivacionales y afectivos que influyen en el aprendizaje de sus alumnos. Para conseguirlo, es necesario que el docente se encuentre capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener experiencias previas tanto como especialista en su materia, como en su calidad de enseñante.

Todas estas condiciones anteriores, el docente las deberá tomar en cuenta en el tratamiento y enseñanza del contenido curricular, implicados en éste: el conocimiento conceptual, procedimental, actitudinal, y circunstancial; por lo que en el siguiente apartado trataremos el aprendizaje significativo de dicho contenido.

#### **II.4.3 Aprendizaje significativo en los adolescentes, de los diferentes tipos del conocimiento del contenido curricular**

El concepto de aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y en el aprendizaje (Coll y Solé, cit. por Flores Ochoa, 1994). Los contenidos son el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no se debe entender como acumular información. Cuando el aprendizaje de contenidos tiene lugar de forma significativa lo que posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones. La adquisición de un tipo de contenido no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo. Atendiendo al aprendizaje significativo, se verá que la funcionalidad de cualquier contenido y, por supuesto, también de las estrategias que permiten aprender a aprender depende de su posibilidad de integrarse en redes amplias complejas de significado.



Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2002), los contenidos se dividen en:

- a) Conocimientos declarativos o conceptuales
- b) Conocimiento procedimental
- c) Conocimiento actitudinal

a) El conocimiento declarativo o conceptual es imprescindible en todas las asignaturas, se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, se le llama declarativo porque se dice, se declara, es decir, se conforma por medio del lenguaje.

Dentro del conocimiento declarativo existe la distinción entre:

- *El conocimiento factual*
- *El conocimiento conceptual.*

El *conocimiento factual* se refiere a los datos y hechos que proporcionan información verbal y el alumno debe aprender al pie de la letra, bajo una lógica memorística y donde poco importan los conocimientos previos del alumno.

El *conocimiento conceptual* se constituye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, las cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal sino abstrayendo su significado esencial. Existe una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos que posee el alumno.

El docente puede promover el aprendizaje de contenidos declarativos por medio de la tarea, o ideando actividades donde el alumno practique el recuerdo literal y memorice los datos o hechos a través del repaso, la relectura o usando otras estrategias de aprendizaje que fomenten la memorización significativa y vinculando la información factual con otro tipo de contenidos.

nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido el docente debe conocer los procesos del desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas de sus alumnos, así como manejar los procesos motivacionales y afectivos que influyen en el aprendizaje de sus alumnos. Para conseguirlo, es necesario que el docente se encuentre capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener experiencias previas tanto como especialista en su materia, como en su calidad de enseñante.

Todas estas condiciones anteriores, el docente las deberá tomar en cuenta en el tratamiento y enseñanza del contenido curricular, implicados en éste: el conocimiento conceptual, procedimental, actitudinal, y circunstancial; por lo que en el siguiente apartado trataremos el aprendizaje significativo de dicho contenido.

#### **II.4.3 Aprendizaje significativo en los adolescentes, de los diferentes tipos del conocimiento del contenido curricular**

El concepto de aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y en el aprendizaje (Coll y Solé, cit. por Flores Ochoa, 1994). Los contenidos son el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no se debe entender como acumular información. Cuando el aprendizaje de contenidos tiene lugar de forma significativa lo que posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones. La adquisición de un tipo de contenido no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo. Atendiendo al aprendizaje significativo, se verá que la funcionalidad de cualquier contenido y, por supuesto, también de las estrategias que permiten aprender a aprender depende de su posibilidad de integrarse en redes amplias complejas de significado.

Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2002), los contenidos se dividen en:

- a) Conocimientos declarativos o conceptuales
- b) Conocimiento procedimental
- c) Conocimiento actitudinal

a) El conocimiento declarativo o conceptual es imprescindible en todas las asignaturas, se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, se le llama declarativo porque se dice, se declara, es decir, se conforma por medio del lenguaje.

Dentro del conocimiento declarativo existe la distinción entre:

- *El conocimiento factual*
- *El conocimiento conceptual.*

El *conocimiento factual* se refiere a los datos y hechos que proporcionan información verbal y el alumno debe aprender al pie de la letra, bajo una lógica memorística y donde poco importan los conocimientos previos del alumno.

El *conocimiento conceptual* se constituye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, las cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal sino abstrayendo su significado esencial. Existe una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos que posee el alumno.

El docente puede promover el aprendizaje de contenidos declarativos por medio de la tarea, o ideando actividades donde el alumno practique el recuerdo literal y memorice los datos o hechos a través del repaso, la relectura o usando otras estrategias de aprendizaje que fomenten la memorización significativa y vinculando la información factual con otro tipo de contenidos.

b) El *conocimiento procedimental* es el que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. es de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada, como la realización de la tarea. De acuerdo con las condiciones para la adquisición de estrategias de aprendizaje en la tarea, y tomando como referencia a Valls, 1993, (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al alumno:

- La meta a lograr.
- La secuencia de acciones a realizar.
- La evolución temporal de las mismas.

Hay que recordar que en la enseñanza de procedimientos o estrategias de aprendizaje es necesario explicar claramente el desarrollo ideal del procedimiento, y en el caso de caer en algún error a la hora de la aplicación, el docente debe intervenir para corregirlas y hacerle ver al alumno en que consistió su error, mediante un diálogo amistoso que lo motive a seguir intentando hasta llegar al objetivo esperado. En este tipo de enseñanza, está inmersa la noción de fomentar la metacognición y la autorregulación de lo que se aprende, es decir, es importante inducir una reflexión y un análisis continuo sobre las actuaciones del alumno. Para que el aprendizaje de un procedimiento sea significativo, el docente debe promover que la adquisición de éstos sea en forma comprensiva, pensante, funcional y aplicable a varias situaciones y contextos.

Díaz Barriga, y Hernández (2002), señalan los principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo procedimental, y que comulgan con los principios para la adquisición de estrategias de aprendizaje; estos deben incluir:

- Repetición y ejercitación reflexiva.
- Observación crítica.
- Imitación de modelos apropiados.
- Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda.

- ❑ Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos.
- ❑ Verbalización mientras se aprende.
- ❑ Actividad intensa del alumno, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a la condiciones reales donde se aplica lo aprendido.
- ❑ Fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos.
- ❑ Fomento de la autorregulación del aprendizaje: control y reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

c) El conocimiento actitudinal-valores es la enseñanza moral o ética, enseñanza de valores y actitudes, desarrollo humano, educación para los derechos humanos y la democracia, y educación cívica, entre otros.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de *actitud*, puede incluirse aquella que sostiene que son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. Un *valor* es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales, estos últimos son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de conciencia”, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas (Sarabia, cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En el aprendizaje de actitudes influyen las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas, y el contexto sociocultural, donde el docente de secundaria juega un papel fundamental como parte del contexto social en el que se encuentra inmerso el adolescente. Por tal motivo, el

docente debe fomentar actitudes en sus alumnos como el respeto a la opinión ajena, tolerancia, la solidaridad, la cooperatividad, etc. Actitudes que son necesarias para que se de un ambiente armónico y estimulante para el aprendizaje. La enseñanza de estrategias de aprendizaje requiere de experiencias de aprendizaje significativas, que además de adquirir información valiosa, incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. Algunas de las estrategias de enseñanza que intentan promover aprendizajes significativos en relación con el conocimiento actitudinal y que nosotros sugerimos su aplicación en las tareas escolares, son: la clarificación de valores y actitudes orientadas al autoconocimiento, la discusión sobre dilemas, el análisis de casos, la comprensión y escritura crítica, el entrenamiento en habilidades sociales y autorregulatorias, la participación activa en proyectos académicos y comunitarios de servicio o prosociales entre otras.

En la presente investigación hemos señalado los principios didácticos, motivacionales, y estratégicos para que se procure en el adolescente un aprendizaje significativo de la tarea vista como estrategia de aprendizaje. Quizá la pregunta sería ¿por qué en el adolescente?, pues bien, nos preocupa esta etapa del desarrollo porque es aquí donde se inicia la metacognición y la reflexión de los acontecimientos que suceden en el contexto donde se encuentra inmerso. Estas actitudes, como ya hemos señalado, son piedras angulares en la adquisición de estrategias, por tal motivo, el próximo apartado nos ocuparemos en las características generales de la adolescencia.

## **II.5 Influencia de las características del adolescente en su aprendizaje**

La adolescencia es una etapa de cambios significativos que marcan una transformación vertiginosa del ser humano. Varios autores la conceptualizan desde perspectivas diferentes.

Para Palacios, Murchesi y Coll (1999), hacen la diferencia entre pubertad y adolescencia, señalan que: la pubertad es el conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. Es un fenómeno universal para todos los miembros de una especie, como hecho biológico que es y como momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común. A diferencia de la adolescencia que es un periodo psicossociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. La adolescencia por su parte es un hecho psicossociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas el patrón de características que adopta en la nuestra, en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos.

Es la etapa que se extiende a grosso modo desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus del adulto. Es lo que Erikson; 1968 (cit. por Palacios, Murchesi y Coll, 1999) denominó una “moratoria social”, un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos. La incorporación de los adolescentes al mundo adulto se retrasa cada vez más, de tal modo que cada vez nos encontramos con más frecuencia con personas que son física y psicológicamente adultas, pero que carecen del estatus social adulto; continúan bajo la dependencia de sus padres, no se incorporan al mundo del trabajo, no pueden formar una familia, etc., y no porque no deseen independizarse, trabajar o formar una relación estable e independiente con otra persona, sino porque el costo de la vida, las condiciones sociales de dificultad para acceder al mundo laboral o la prolongación de la escolaridad hacen imposible materializar esos deseos. Sin lugar a dudas, esta prolongación artificial de un estatus social infantil ayuda poco a los adolescentes, que tienen como una de sus metas fundamentales el desarrollo de una nueva identidad, que se ve favorecida cuando se desempeñan nuevos roles y se adquiere el estatus social de sujeto adulto ( Palacios, Murchesi y Coll, 1999).



A la luz de lo anterior resulta evidente que los cambios físicos que trae consigo la pubertad supone una importante discontinuidad con respecto al periodo de la infancia. Pero no serán esto los únicos cambios que los adolescentes tendrán que afrontar en su tránsito por esta etapa de la vida, ya que en el contexto que les rodea también surgirán importantes modificaciones. Todos estos cambios internos y externos, que guardan una estrecha relación entre sí, van a ser de este periodo una importante transición evolutiva., una transición entre la inmadurez física, social y sexual de la infancia y la madurez física, social y sexual de la edad adulta. La adolescencia se inicia fundamentalmente a raíz de los cambios biológicos que tienen lugar en el organismo. No obstante, estos cambios físicos se encuentran estrechamente relacionados con los cambios psicológicos y contextuales que experimenta el adolescente, de forma tal que cualquier cambio en un nivel puede provocar alteraciones en los demás. Un aspecto importante donde influyen determinadamente es en la personalidad del adolescente.

El adolescente, en tanto que se convierte en adulto desde los puntos de vista sexual e intelectual, continúa siendo un niño desde los puntos social y afectivo pues se le considera menor y dependiente, por un lado, y por otro, es incapaz de desligarse afectivamente de los lazos anteriores. De estas contradicciones se desprende una rebelión contra los demás y contra uno mismo, acompañada de una desadaptación, al no encontrar un grupo específico propio al margen de los niños y de los adultos.

La crisis de la adolescencia, que constituye un hecho inevitable, se da más o menos según el ambiente que rodea al adolescente, la educación recibida y la conciencia adquirida a través de la misma.. La ausencia de ésta crisis hay que considerarla como una anomalía, ya que el adolescente trata de conocerse a sí mismo y de conocer a los demás. Es una tarea difícil, lenta y arriesgada, que cada individuo lleva a cabo según el bagaje de experiencias anteriores y con el contenido que haya podido acumular de imágenes buenas y gratificantes o malas y frustrantes; con ellas está obligado a realizar una especie de indagación para organizarse como un todo desde el punto de vista de su diferenciación sexual y de su individualización social (Gispert, 1982).

Ana Freud, 1964, (cit. por F.Philip-Rice;2000) hija de Sigmund Freud, también caracterizaba a la adolescencia como un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática. Por un lado los adolescentes son egoístas y centrados en sí mismos, creen que la atención de todos está centrada en ellos. Por otro lado, son capaces de olvidarse de sí mismos mientras se concentran en las necesidades de otros y participan en proyectos de caridad. Pueden verse involucrados en enamoramientos intensos, pero con la misma rapidez pueden desenamorarse. En ocasiones desean estar con otros en el grupo social, pero al siguiente día buscan la soledad. Oscilan entre la rebelión y la conformidad. No son solo egoístas y materialistas, sino también moralmente idealistas. Son desconsiderados y rudos, aunque también cariñosos y tiernos. Fluctúan entre la confianza exuberante y la duda miedosa; entre el entusiasmo infatigable y el hastío indiferente.

David Elkind (cit. por Palacios, Murchesi y Coll, 1999) apunta que la capacidad del adolescente para pensar sobre su propio pensamiento y sobre el pensamiento de los demás van a llevarle a un cierto egocentrismo de características diferentes al del niño preoperatorio, un egocentrismo que le hará a veces difícil diferenciar entre sus propios pensamientos y los de las otras personas. Una consecuencia de este egocentrismo sería lo que Elkind denomina “audiencia imaginaria”, que se refiere a una excesiva autoconciencia, que le lleva a pensar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como él mismo. Esta tendencia podría explicar algunos comportamientos exhibicionistas o aumento en la timidez, fruto de esta hipersensibilidad a lo que piensen los demás y que pueden hacer que el adolescente intente evitar situaciones en las que sus acciones puedan ser juzgadas por las otras personas.

En este aspecto y relacionado con la actitud del docente de secundaria en el salón de clases, señalamos que tanto las relaciones de éste con el adolescente, como el ambiente cordial y armónico que predomine en el aula, son los agentes básicos para que esta timidez se vea dominada por la seguridad en sí mismo, provocando una mayor participación en su proceso de aprendizaje. Si estos aspectos son manejados por el docente se producirá en consecuencia un aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje y la aplicación de éstas en la tarea, de una forma creativa pues elimina el temor al juicio de los demás y sin

temor a equivocarse aprende por medio del ensayo y error, actitud que reflejará en su vida cotidiana.

Otra manifestación de estas relaciones entre factores cognitivos y aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad es lo que Elkind (*cit. por* Palacios, Murchesi y Coll, 1999) llama "fábula personal", que se refiere a que el adolescente piensa que sus experiencias son únicas, y no se rigen por las mismas reglas que gobiernan la vida de las demás personas, sin que nadie haya experimentado las sensaciones que ellos están viviendo. Esta actitud puede ser peligrosa pues el adolescente se considera invulnerable y asumir comportamientos de mucho riesgo.

### **II.5.1 La crisis de la identidad en el adolescente**

La adolescencia es una etapa de búsqueda, comprensión y construcción de valores, ya que existe una confusión entre los valores propios y los de los padres, amigos y maestros. En la adolescencia existen diversos conflictos: por una parte, entre lo que tienen y lo que quisieran tener, y por otra, entre lo que son y lo que les gustaría ser. La posición tan ambivalente de la sociedad con respecto al adolescente, no le ayuda a éste para solucionar dichos conflictos, y por tanto, influye en cómo se presenta y perdura la crisis de identidad. El adolescente necesita responderse preguntas psicológicamente trascendentes, como: ¿quién soy? y ¿qué quiero? cuyas respuestas se ven en ocasiones limitadas por el número de opciones que la sociedad le ofrece. Durante esta etapa, los adolescentes son más vulnerables y los golpes que reciban, dejarán marcas para siempre, quizá curarán las heridas pero no las borrarán.

El objetivo principal del adolescente es lograr una identidad diferenciada y estable. Se puede señalar que un individuo tiene una identidad bien estructurada cuando su personalidad se integra en un todo y le permite diferenciarse de los demás. La identidad podría resumirse en la formulación del yo-soy-yo, para lo cual debe quedar bien definido el

no-yo. Para salir del estado infantil y lograr el límite real entre el yo y el no-yo, se presenta la llamada "crisis de identidad" en la cual el individuo se pregunta, entre otras cosas, quién es, cómo se percibe a sí mismo, cómo se proyecta al mundo, cómo lo percibe el mundo, qué quiere hacer con su vida, sus sueños, sus amores y desamores. La identidad se constituye a través de identificaciones sucesivas. Así, la identidad de uno mismo (individual), tiene como base la identidad del otro (identidad social). Estas identificaciones generan nuevas modalidades en el sentimiento de seguridad, en el interés cognoscitivo, en la elaboración de la experiencia y en la afiliación solidaria de los ideales y desarrollo de sus potencialidades (Bolaños, Montiel, Ontiveros y Morales, 2001).

La luz de lo anterior, señalamos que además de las personas que rodean al adolescente, el docente de secundaria, juega un papel primordial en esta búsqueda de la identidad, ya que dependiendo de su relación que lleve con éste puede favorecer la expansión y la confianza en sí, al igual que el valor para superar sus impotencias, o, al contrario, puede estimular el desaliento y la depresión.

Un factor crucial en esta etapa es la autoestima la cual revierte gran importancia en la afectividad del joven ya que este factor representa la capacidad de tenerse confianza y respeto por uno mismo.

El núcleo familiar es donde el adolescente adquiere las bases para una autoestima adecuada que le permitan sentirse apto para la vida, o con una autoestima inadecuada que lo haga percibirse como un ser inepto para enfrentarse al futuro.

Tanto la actitud de los padres como sus características personales son de suma importancia en el desarrollo de la confianza y sentimiento de valía en los hijos; por lo tanto, son ellos quien con su constancia, responsabilidad, interés, presencia y como satisfactores de necesidades, generan en los hijos el sentimiento interno de seguridad, de confianza en sí mismos y de sentirse dignos de la confianza de los demás.

Los padres tendrán que ser espejos que reflejen al hijo sus cualidades y logros, ayudándole así a crear un sentido de autoconfianza dentro de su familia y dentro de la sociedad. Esta confianza en sí mismo y en los que le rodean, le ofrecerá una base firme para desarrollar su identidad con la certeza de ser aceptado, valioso y capaz. De la misma forma los padres deben crear en los hijos y producir, en ellos la convicción de que lo que hacen tiene un significado; esto se logra a través de la empatía. Es decir, percibir la necesidad del otro y responder adecuadamente de tal manera que el adolescente se sienta realmente comprometido (Bolaños, Montiel, Ontiveros y Morales, 2001).

En la adolescencia la autoestima se debilita pues uno de los factores importantes, como es la imagen corporal, cambia y se da la confusión de roles. En esta etapa el adolescente cuestiona, rechaza, pregunta y necesita que los adultos le ayuden a valorar sus logros con el fin de fortalecer su posición personal y su estima. El adolescente siente la necesidad de independencia, de ser reconocido, de buscar su propia identidad. La autoestima deberá ser sentida como la esencia interna de sí mismo. No necesita reconocimientos externos; la verdadera autoestima posee el reconocimiento interno, es el respeto por nosotros mismos y es captada a través del amor. Una buena autoestima nos permite crecer, ser libres, creativos, alegres, amistosos, amorosos, sentirnos plenos y con capacidad de dar y recibir. Sin embargo, durante la adolescencia, la autoestima y confianza en sí mismo sufren algún deterioro. Los jóvenes se enfrentan a la dura realidad, de que en ese momento, su imagen real no responde a la ideal, de acuerdo con los estereotipos culturales de belleza; o bien, encuentran ciertas dificultades en la autoevaluación de su capacidad intelectual y para el trabajo.

### **II.5.2 Influencia de la actitud educativa de padres y maestros en el adolescente**

Al hablar de la adolescencia no hay que olvidar todo el bagaje de la etapa anterior, ya que es parte de su identidad, pues marca una pauta sustancial en la forma en que el chico o la chica abordará su adolescencia. Otro aspecto que ya hemos señalado y que influirá

también en este proceso, se refiere al marco socio-cultural en que los jóvenes se ven inmersos. Por tal motivo, tanto los padres como maestros (agentes básicos en su formación), deben procurar presentar una sociedad adulta firme en sus valores y que, en general, se caracterice por su seguridad en ellos y que ofrezca al joven el marco psicológico idóneo para su desarrollo.

A los padres acostumbrados a una uniformidad de conducta durante el periodo de la infancia, les resulta difícil enfrentarse a los continuos cambios de actitud de sus hijos, que le llevan, en la mayoría de los casos, a un abierto enfrentamiento con ellos. Los problemas se presentan tanto a nivel familiar como en el ámbito escolar. El chico no se propone la ruptura con su moralidad infantil con el simple propósito de fastidiar a padres y maestros, sino por el contrario sufre ante la aparición de sus deseos reprimidos. Si los padres y docentes comprenden el cambio y lo viven sin miedo, conservando la firmeza sin imponer su autoridad, la situación se alargará lo suficiente para que el muchacho se establezca en su anhelada independencia mediante la potenciación de su identidad claramente diferenciada. Las situaciones de incomprensión padecidas en el ámbito familiar dan lugar a una constante angustia, que en muchos casos, provoca en el adolescente, una vez alcanzada la mayoría de edad, actitudes que afectarán a su posterior vida adulta (Gispert, 1982).

En la adolescencia las relaciones familiares son el elemento clave, pues representa el punto de partida para el establecimiento de nuevas relaciones sociales maduras. En este contexto, los estresores cotidianos desempeñan un papel importante, porque involucran una relación particular entre el individuo y su entorno que rebasa los recursos psicosociales. La familia como unidad básica de interacción, es una imagen y un ejercicio de la vida humana que se caracteriza por sus relaciones de intimidad, solidaridad y duración por lo que se constituye un agente estabilizador. Es un agente de causa, predisposición y contribución para el desarrollo emocional de sus miembros (Valdez Figueroa, 2001).

Según informes de las naciones unidas (1988), las funciones y tareas que debe cumplir la familia sea cual sea su estructura (familias con sólo dos miembros, familias con mujeres a la cabeza, madres y padres solteros, familias con hijos de matrimonios previos y

familias seleccionados por el divorcio), se han mostrado prioritarias para el desarrollo de sus miembros y el funcionamiento de la sociedad, entre las que se puntualizan las siguientes: desarrollar y socializar a los hijos proporcionándoles cuidado, amor, alimento, satisfacción de las necesidades y un medio intelectual, emocional e interpersonal adecuado para favorecer el bienestar psicosocial.

Valadez Figueroa (2001), apunta los hechos o situaciones que pueden inhibir o limitar el desarrollo intelectual del adolescente:

- a) *La integración familiar.*- La familia destruida en la que se incluyen abandonos físicos de algunos o ambos padres, o la colocación del adolescente en otra familia, ya sea por la destrucción de la propia o por necesidades económicas o educativas, propicia la ausencia de una figura paternal significativa, no necesariamente por carencia real, sino por imposibilidad para identificarse con un padre cálido y aceptante incondicional.
- b) *La estructura familiar.*- La fase dentro del ciclo de la vida familiar en que se encuentra la familia, condiciona la relación que lleva el adolescente con sus padres, determinada por la mayor o menor diferencia de edades, así como del lugar que ocupa en relación con sus hermanos.
- c) *La relación entre la pareja afecta al adolescente.*- Se ve envuelto y muchas veces obligado a tomar partido por alguno de los padres, ante la presencia de agresiones físicas y/o psicológicas, alteraciones en la comunicación, etc. sufriendo la culpa consecuente.
- d) *La forma en que la familia acostumbra solucionar los conflictos sirve de ejemplo al adolescente.*- Las actitudes constantes de agresión que se dan en las familias en permanente desacuerdo y disputa, en muchas ocasiones con agresiones físicas, dan pauta a una conducta que es internalizada como solución a la tensión interna que se descarga.
- e) *La comunicación de los padres.*- El distanciamiento y la falta de comunicación se toma más evidente en la adolescencia, manifestándose con severos huecos en la comunicación familiar. Los sentimientos de rechazo familiar, en especial el paternal,

fincan las bases para resentir posteriores rechazos, los que se reportan con conductas agresivas del adolescente.

- f) *La estructura de la autoridad en la familia.*- En lo que respecta al consenso de las normas y reglas establecidas, es un factor detectado como importante y presente en las familias con un alto porcentaje de adolescentes con alteraciones en la conducta.

Generalmente cuando los hijos entran en la adolescencia, la dinámica familiar sufre desajustes. Por una parte, el joven ha desarrollado ya el pensamiento formal, lo cual le permite objetar la autoridad familiar. Por otra parte, comienza a cuestionar las inconsistencias que nota en sus padres. El joven lucha por adquirir nuevos ideales y se apega con facilidad a las corrientes de moda y a personajes populares que ofrecen una alternativa de vida contrapuesta a los ideales y valores familiares.

Bolaños, Montiel Ontiveros y Morales (2001) sugieren tres elementos básicos en el adulto que hacen conflictiva la relación padre-adolescente:

a) Los padres generalmente consideran al hijo como una prolongación de sí mismos. Este hijo considerado como un reflejo de los padres debe adoptar la conducta que a ellos les agrade y desechar lo que ellos rechazan, si no se cumple con esto, los padres se sienten ofendidos. Los padres están convencidos de que intentan cambiar al adolescente por su bien, sin embargo lo que buscan inconscientemente es que el joven responda al ideal que ellos le marcan.

b) El hijo representa un ser con múltiples posibilidades para su futuro, el grado de satisfacción paterna está dado por la posibilidad de que los hijos cumplan con las metas o ideales establecidos. Conforme pasa el tiempo algunos ideales pueden ir quedando postergados, sin poderse cumplir, pueden ocasionar en los padres cierto resentimiento pues ellos ven en los hijos la juventud que les faltó para cubrir esos ideales, este sentimiento, se manifiesta, por ejemplo, en conductas que restringen al adolescente, ignorando los intereses del hijo, menospreciando las opiniones del mismo o bien, pretendiendo controlar todas sus acciones.



c) Los sentimientos dolorosos, asociados a las etapas críticas de la adolescencia, casi nunca se recuerdan en la edad adulta. La personalidad para poder funcionar en forma adecuada, reprime los sentimientos dolorosos de la adolescencia, la fase más conflictiva del desarrollo. Esto es un motivo importante del conflicto de generaciones, ya que frecuentemente el adulto no tiene la capacidad para comprender al joven pues su experiencia de esta etapa no está consciente.

Los padres dominantes y represivos, que no permiten la individualidad, obstruyen y retardan el proceso de construcción de la identidad. Si al adolescente no se le permite pensar en forma distinta y buscar sus valores e ideales, el recurso a su alcance será adherirse a sus padres repitiendo el modelo familiar sin ningún tipo de cuestionamiento, o bien, actuar por oposición. Esto último claro está, no implica un modelo propio, ya que se sigue mecánicamente el modelo opuesto por simple deseo de contrariar, pero sin creatividad personal. Otro recurso que tiene un adolescente dentro de una familia dominante y represiva es que los hijos busquen el matrimonio tempranamente, lo cual lejos de ayudar a resolver sus problemas de identidad los profundiza.

También la situación contraria, donde los padres se desentienden por completo de los hijos adolescentes, resulta perjudicial. El joven tiene necesidad de independizarse buscando sus propios ideales y valores, pero necesita sentir el apoyo y guía de sus padres, estar seguro de que ellos se interesan por su persona y de que lo aman. El abandono propicia en él una crisis de identidad más violenta; pues no sólo tiene el vacío interno que provoca el distanciamiento emocional de los padres, sino que en realidad se encuentra solo. Los jóvenes que no tienen límites que enmarquen su conducta y que viven una situación de abandono familiar pueden caer fácilmente en las adicciones y en la delincuencia juvenil (Bolaños, Montiel, Ontiveros y Morales, 2001).

Por lo anterior, señalamos que los padres de familia y todo adulto que se relacione con los adolescentes los reconozca como personas que merecen respeto; incluyendo la libertad de sentir y pensar en forma independiente dando rienda suelta a su creatividad y afianzando su autoestima; así como orientar a sus hijos ayudándolos a esclarecer

situaciones, para que ellos elijan lo más conveniente y asuman la responsabilidad que implica su decisión, y en el caso que fuere apoyarlo siempre, infundiéndole seguridad y confianza para propiciar la comunicación arma fundamental en la orientación de los adolescentes. El adolescente por su parte, necesita reconocer el respeto que su familia merece y ajustarse lo más posible a las normas y reglas establecidas de cuyo cumplimiento depende la armonía familiar necesaria en la transición de esta etapa y en la búsqueda de su identidad.

Según las metas educativas que se propongan los adultos, se contribuirá en gran parte a formar la personalidad del adolescente.

Para Gispert (1982), el concepto de educación y las consiguientes propuestas educativas conllevan distintos métodos a la hora de alcanzar tales ideales; por esta razón las grandes diferencias entre los varios sistemas educativos han de conformar necesariamente personalidades distintas y formas diferentes de vivir y de enfrentarse con el mundo externo. El autor, hace una clasificación de los métodos educativos que llevan a cabo los padres y sus consecuencias, y que nosotros los relacionamos con la relación maestro-alumno, y las consecuencias en la adquisición de estrategias de aprendizaje, estos son:

Método autoritario. Las personas autoritarias intentan conseguir sus objetivos imponiendo sus criterios mediante presiones y tratando a los adolescentes como seres sin discernimiento; de este modo les frustran, en todo momento, cualquier intento de resolución personal de sus propios problemas. La obediencia, la disciplina y el orden rigen, así, las relaciones familiares y escolares. El adolescente educado de esta manera será muy dependiente, pues estará acostumbrado a ver sus dificultades aparentemente resueltas, mediante la censura de toda iniciativa particular. Al mismo tiempo, sus deseos han sido tomados en cuenta de acuerdo con el modelo paterno, sin tenerle en cuenta como persona capaz de pensar y de desear, dotada de un mundo propio que no coincide, la mayoría de las veces, con el de los adultos.

El adolescente tiene dos posibilidades: una de ellas es rebelarse contra toda autoridad, pudiendo llegar a conductas antisociales, pues vivirá el mundo como algo hostil y represor de todos sus deseos; por consiguiente, buscará satisfacción en pequeños grupos marginados que no le servirán, en general, para modificar su visión infantil y crecer afectivamente. La otra postura puede consistir en adaptarse, a falta de criterio propio, a la normas paternas. El miedo a la autoridad predomina en este caso: toda ley es norma. El muchacho no podrá conseguir una independencia, ya que pensar y decidir por cuenta propia es vivido como algo malo, que no puede alcanzarse porque siempre ha estado vetado. Llevarlo a cabo significaría el derrumbe ante el consiguiente enfrentamiento con la autoridad, a lo que el chico no se atreve.

Este tipo de personalidad remite a los “adultos – infantiles”, que se conforman con todo y carecen de iniciativa. Análogamente, pueden identificarse con el propio autoritarismo, y convertirse, con una rigidez extrema, en este caso, el autoritarismo funcionaria como defensa ante la propia fragilidad e inseguridad.

Después de lo anterior, podemos señalar, que este método se encuentra en franca oposición a los objetivos de las estrategias de aprendizaje, ya que coarta la libertad de expresión, de reflexión y análisis, aunado a esto y como consecuencia se le niega al adolescente toda conducta creativa, minimizándolo a ser solo un receptor de conocimientos y de conductas, que no le favorecerá en nada en la formación de su propia identidad, porque nulifica por completo el ensayo y error de sus propias decisiones, si poner en práctica la metacognición y la autorregulación de su aprendizaje. Además, como señalábamos anteriormente, el aspecto afectivo influye en la autoestima, es decir en el autoconcepto y autoeficacia del adolescente, repercutiendo de este modo en el logro del aprendizaje significativo de las estrategias de aprendizaje.

Método antiautoritario. Este método, al contrario que el primero, procura evitar todo tipo de presión. Se permite actuar con entera libertad propiciando un temprano espíritu crítico, con lo cual la adaptación, la tolerancia y la ambición se consideran negativas y se intenta reprimirlas. No existen modelos paternos ni normas, y se permite probar y aprender

de sus éxitos y de sus fracasos, fruto de las decisiones que toma según su propio criterio. Al llegar a la adolescencia, sin ningún modelo de identificación, carente de unas normas mínimas e interiorizadas para enfrentarse al mundo que lo rodea, se puede considerar que el espíritu competitivo es algo negativo, pero conviene saber que nuestra sociedad se basa fundamentalmente en él, y por tanto, hay que preparar al adolescente para que sepa reaccionar o para que disponga de valores y criterios con que poderlo enfrentar.

El adolescente que no ha sido ayudado en el plano afectivo a valorar y conocer los diferentes aspectos sociales y humanos, puede actuar con la ingenuidad que no recibirá más que desilusiones y frustraciones, al comprobar que las cosas no son tal como se las había imaginado; por otra parte la inexistencia de unos modelos de identificación y de unos valores en que ampararse puede convertirle en un inadaptado. Por este motivo, tendrá que recurrir a pequeñas comunidades en las que pueda seguir, en mayor o menor grado, el ritmo de vida que le apetezca, desplazando su frustración social y sintiéndose perpetuamente incomprendido.

Así pues, apuntamos que éste método coadyuva en parte con las estrategias de aprendizaje, en el sentido, que procura evitar todo tipo de presión, ya veíamos en apartados anteriores que la excesiva presión causa angustia que es un factor negativo para el aprendizaje, así mismo la libertad para que aprenda de sus éxitos y fracasos es positivo pues se le da la oportunidad de llevar a cabo la metacognición y la autorregulación de su propio aprendizaje; aunque no comulgamos con la idea de la falta de modelos de identificación y de valores y normas que serán necesarios para la formación de su identidad, y de esta manera irlos internalizando paulatinamente, con la finalidad de su adaptación al contexto social al que pertenece, y consecuentemente la sensación de seguridad en el mismo.

Método democrático. Este tipo de educación pretende encontrar el término medio entre los dos anteriores, se recibe la libertad y la autodeterminación que se necesitan en las distintas fases del desarrollo, y por otra parte, no se niega la necesaria seguridad proveniente de apoyo, aunque ello pueda implicar, a veces, ciertas limitaciones. Este método renuncia a toda violencia, tanto física como psíquica ( al contrario de la educación

autoritaria), rigiéndose por las tres necesidades básicas: seguridad, amor y aceptación. Procura evitar en lo posible, al mismo tiempo, crear temores y educar con excesivas imposiciones. Finalmente trata de comprender las necesidades individuales y de cada momento, y sobre todo acepta a una persona que necesita ayuda ( no abandonándolo a su suerte, como es el caso del antiautoritarismo).

Al llegar a la adolescencia, se tendrán los conflictos propios de la edad, los cuales le crearán las mismas dudas y temores que a los demás, pero al mismo tiempo, poseerá en su interior la confianza y seguridad de que no está solo, y podrá buscar en los demás el apoyo que necesita. Del mismo modo, será capaz de pensar y decidir, pues ya está acostumbrado a hacerlo, y, asimismo, podrá soportar mejor las frustraciones y elaborarlas, porque su confianza original ha sido suficientemente estimulada para no hacerle desesperar ante cualquier adversidad.

Por otro lado, los padres democráticos les dicen a los adolescentes que observen ambos lados de un asunto, admiten que en ocasiones los hijos saben más que los padres, permiten la participación de los adolescentes en las decisiones familiares. Los estudiantes reciben premios y libertad si obtienen buenos resultados; quienes logran resultados contrarios reciben estímulo para esforzarse más, se les ofrece ayuda y pierden libertad. El estilo de paternidad puede influir en los resultados escolares de los adolescentes y los mejores resultados tienden a darse entre los hijos de padres democráticos. Los estudiantes que obtienen calificaciones bajas tienen más posibilidad de contar con padres autoritarios o permisivos o que se hallan entre los dos estilos. La inconsistencia se asocia con los resultados más bajos, posiblemente porque cuando los niños no saben qué esperar de sus padres se vuelven ansiosos o se pueden concentrar menos en su trabajo (Bolaños, Montiel, Ontiveros y Morales; 2001).

Por lo anterior señalamos que éste método es el que más se ajusta a la naturaleza de las estrategias de aprendizaje, pues existe libertad para tomar las decisiones que considere pertinentes, con los riesgos que esto implica, apoyado siempre con las intervenciones pedagógicas que realice el docente. Estas intervenciones podrán ayudarle al docente para

conocer, además de su proceder, necesidades e intereses del adolescente y adecuar así, el contenido de las tareas. Este método, le proporcionará al adolescente la práctica de la reflexión y el análisis, al mismo tiempo de expresar sus ideas, que le darán seguridad y confianza en el proceso de su aprendizaje, y cuando se presente algún fracaso tendrá una actitud positiva ante él. Aunada a esto, como el adolescente se siente motivado, por la aceptación y tolerancia al fracaso, pensamos que es más fácil que se de en él, la motivación intrínseca, que le permitirá seguir con su continuo aprendizaje.

En la presencia de cualquiera de éstos métodos, apuntamos la imprescindible función mediadora del docente, en el sentido, que el debe estar al tanto de cómo ha sido la educación de sus alumnos, ya sea en el ámbito familiar como escolar, pues esto influirá significativamente en la forma de aprender de los mismos; como veíamos en apartados anteriores, la experiencias pasadas forman parte importante en el proceso de aprendizaje del adolescente.

Por otro lado, los adolescentes que se llevan bien con sus padres, quienes a su vez, son razonablemente bien adaptados, tienden a lograr mejores resultados escolares y a comportarse mejor en la escuela. La importancia del padre resulta especialmente notoria; los padres influyen más que las madres ; entre más involucrado se encuentre el padre en el trabajo escolar de sus hijos, mejor será el resultado de estos. Esa importancia también se ve en el hecho de que los adolescentes que viven con ambos padres obtienen mejores resultados escolares. En cuanto a la personalidad de los padres y su influencia en la escolaridad de los adolescentes, se ha encontrado que los jóvenes con los padres más conflictivos tienen mayores problemas de comportamiento en la escuela. Los hijos de mujeres depresivas presentaron tendencias a los problemas pero la depresión en el caso del padre no pareció tener el mismo efecto. Sin embargo el conflicto con el papá tiene más impacto que el conflicto con la madre. Los desacuerdos frecuentes con la madre no afectan el desempeño escolar pero los estudiantes que no se llevan bien con sus papás tienen peores resultados que quienes se llevan bien. Esto es, porque quizá los adolescentes y la madre riñen a menudo por cosas rutinarias que los jóvenes no toman tan en serio, mientras que los conflictos con los padres pueden ser sobre temas importantes o simplemente tienen más

impacto porque son menos frecuentes. Es posible que la madre pueda seguir manteniendo la cercanía con sus hijos, mejor que el padre, a pesar de estar disgustada con ellos.. las causas también pueden ir en otra dirección: cuando los estudiantes tienen resultados deficientes, los padres pueden involucrarse más y cuando tratan de supervisar el trabajo o el comportamiento de sus hijos, surgen más conflictos. En cualquier caso, se pone de manifiesto la necesidad de la vinculación del padre en la vida de sus hijos adolescentes (Bolaños, Montiel, Ontiveros y Morales, 2001).

Si los padres saben vivir una vida de pareja, independientemente del ser padres, se establecerá mejor la comunicación y la comprensión, reduciendo la violencia y dando paso a un mayor entendimiento, provocando un ambiente de respeto y tolerancia que le dará más seguridad al adolescente en su desarrollo. Además esto le servirá de modelo para sus relaciones futuras y en la formación de su propia familia.

El intercambio de sentimientos entre los miembros de la familia determinará, en cada uno de ellos, su forma de relacionarse con el entorno del círculo familiar. Las figuras que surjan en su vida serán tratadas de acuerdo con la experiencia pasada: las relaciones anteriores serán el modelo para las nuevas experiencias.

### **II.5.3 Medio social y cultural del adolescente**

Las condiciones sociales y culturales ejercen una significativa influencia en el desarrollo del adolescente, y dependiendo de los métodos con que han sido educados, responderán ya sea a la aceptación o rechazo de las normas de la sociedad para elegir sus propios roles dentro de ésta. La personalidad y la sociedad no pueden considerarse por separado. El individuo debe ser analizado en relación con la sociedad a la que pertenece, pues él trata de cambiarla y ésta a su vez, lo modifica por la continua interacción.

Según Valadéz Figueroa (2001), señala que en la inteligencia abstracta de los adolescentes existe un predominio de lo social, es decir, del ambiente, de la afectividad, de la motivación, de la escuela. El medio social al que pertenecen o en el que viven los adolescentes posee un papel importantísimo, no sólo en el desarrollo de todas sus facultades cognitivas (percepción, raciocinio, lenguaje, inteligencia, aprendizaje), sino también en la evolución de los caracteres emocionales y de las actitudes de comportamiento.

El factor sociológico de la escolaridad prolongada, contribuye hoy día, en gran medida, a la maduración intelectual de los adolescentes, quienes disponen de más tiempo para desarrollar sus capacidades y centrar sus ideales sin verlos restringidos u omitidos por inmediatas necesidades económicas o laborales. Esta condición debe aprovecharse al máximo, proporcionándole todo los medios necesarios para este desarrollo, tanto en la escuela como en la familia, ya que es una etapa del ser humano donde se pueden explotar todas las cualidades que poseen los adolescentes (señaladas anteriormente), para formar seres humanos autoeficaces, reflexivos, críticos, creativos, etc., y que sean realmente útiles a su sociedad.

Los adolescentes forman un grupo con ideas propias y renovadoras. Las instituciones educativas y profesionales que tienen que acogerles a duras penas han renovado sus planes educativos, o lo han hecho al margen de la realidad social, económica y cultural de los muchachos; este hecho propicia en muchos casos que el aprendizaje no sea significativo, soslayando por completo la motivación intrínseca, y surge la educación conservadora y tradicionalista en franca oposición a los motivos e intereses de dichos jóvenes, provocando que el aprendizaje se efectúe por medio de la motivación extrínseca, que en la mayoría de los casos trae consigo un bajo rendimiento escolar. Además ocasiona que los adolescentes quienes no ocultan su opinión ante todo aquello que les disgusta del mundo de los mayores, reflexionen, analicen y se revelen ante actitudes como hipocresía, corrupción, violencia, etc. valores que son antagónicos con el discurso educativo.

Por lo general, al adolescente no le apetece ser como los adultos; no sabe muy bien lo que quiere, es cierto, pero si conoce lo que no quiere, y elige su ideal manifestando un



actitud crítica ante el mundo externo y los adultos en general. Si embargo los padres y maestros con los que se ha venido identificando desde niño han de servirle de puente para reconciliarse con el mundo externo. Por tal motivo, tiene tanta importancia las relaciones interpersonales entre maestro y alumno, así como las experiencias previas de identificación con otras personas, pues vienen siendo la base para una buena socialización y adaptación al medio.

Para Gisbert (1982) uno de los factores que influyen en el proceso, de formar su propio pensamiento, es la escuela secundaria, ya que el adolescente pasa de tener un profesor único a disponer de uno por asignatura. Es un momento importante porque se ven distintos estilos y formas de actuar y de llevar a cabo una profesión; por otra parte las asignaturas se muestran más diferenciadas a sus ojos, y empiezan a discriminar entre las que les gustan y las que no, o entre las que le resultan fáciles o difíciles. Estas clasificaciones, en muchos casos, tienen que ver mucho más con el estilo del docente quien imparte la clase, que con la asignatura en sí, ya que la identificación con la personalidad del maestro se ve igualada con el gusto por la asignatura.

Con esto, destacamos una vez más la función mediadora del docente, pues a raíz de esta, es cuando los ideales, alternativas y la visión del futuro van tomando matices distintos, por lo que se refiere a las profesiones, pues se relacionan la asignaturas, con profesiones concretas y se tienen en cuenta gustos y dificultades ante las mismas.

#### **11.5.4 Ideales y alternativas del adolescente**

El adolescente no tiene una noción del tiempo semejante al de los adultos. El quiere vivir, descubre tantas cosas de golpe, que todo lo que no sea centro de sus preocupaciones no tiene lugar en su cabeza. Querría estudiar pero no puede, sus intereses están muy lejos de lo que la escuela le ofrece. Es la época de los grandes ideales de “comerse al mundo”, un mundo que no se resigna a vivir a través de los libros. Por éste motivo los chicos pueden

ser muy responsables en los momentos en que se sienten útiles, y en cambio, pueden ser completamente irresponsables ante las exigencias de los estudios, Es aquí donde estriba la importancia de la función docente, al planificar tareas escolares que se relacionen con los intereses de los adolescentes y se vean motivados a aplicar creativamente las estrategias de aprendizaje en diferentes ámbitos del conocimiento.

El adolescente es un ser básicamente idealista, piensa, lee, discute durante horas, critica, en ocasiones acude a asambleas, reuniones, manifestaciones, etc. Su capacidad creativa parece no tener fin. No obstante, existen maestros que suelen menospreciar esta actitud, le restan importancia a esta motivación intrínseca por descubrir su mundo, y coartan la espontaneidad para expresar sus ideas, sin darse cuenta que con esto, afectan el desarrollo de la metacognición, herramienta clave en su proceso de maduración. Además de provocar que en casa y en otros escenarios no diga lo que piensa, que se muestre apático y que se encierre en un mutismo ausente, que también será motivo de reproche.

Para los adolescentes el grupo de amigos es básico en su desarrollo, en éste se sienten reconocidos y aceptados tal y como son y por lo tanto seguros, es aquí donde cobran significativa importancia valores como la amistad, la honestidad, la solidaridad, la fidelidad, etc. y se convierte en una persona creativa, y cooperativa, capaz de realizar cualquier cosa por el grupo al que pertenece. En el ámbito escolar, esto facilita el trabajo en grupos, donde se pone en práctica, el respeto por la divergencia de ideas, la tolerancia, la discusión, la construcción del pensamiento.

En este apartado hemos señalado las características que identifican a la adolescencia como una etapa de cambios significativos que repercutirá en la vida adulta. Así pues, existen ciertos aspectos del desarrollo cognitivo que son propios de ella, y que marcan la diferencia del pensamiento en la etapa anterior. En el apartado siguiente, nos referiremos a dichos aspectos que influyen en el aprendizaje de los adolescentes.

### II.5.5 Cómo aprenden los adolescentes.

La teoría cognoscitiva se relaciona con los procesos de desarrollo de pensamiento, ve a las personas como seres activos no reactivos y hace mayor énfasis en el cambio cualitativo (cambios en la manera de pensar en las diversas edades) que en los cambios cuantitativos.. Se interesa en investigar cómo los cambios en el comportamiento reflejan cambios en el pensamiento. Afirma que el hombre es un hacedor que construye su propio mundo durante toda la vida ( Papalia, y Wendkos, 1999).

Jean Piaget, 1896-1980, (cit. por Papalia y Wendkos, 1999) es uno de los representantes de ésta teoría y describió cuatro etapas de desarrollo cognoscitivo: la sensoriomotora (del nacimiento a los dos años), la preoperacional ( de los 2 a los 7 años), la de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años), la de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años), y la de las operaciones formales (de los 11 años en adelante). En esta investigación nos enfocaremos en la etapa de las operaciones formales por el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes.

Durante la etapa de las *operaciones formales*, el pensamiento de los adolescentes empieza a diferir radicalmente de la de los niños. Los niños realizan operaciones concretas y arreglan cosas en clase, relaciones o números haciendo “agrupamientos” y clasificaciones lógicas. Sin embargo nunca logran integrar su pensamiento en un solo sistema lógico total. En cambio los adolescentes son capaces de utilizar la lógica propositiva; en las operaciones formales pueden razonar, sistematizar sus ideas y construir teorías. Más aún pueden probar esas teorías de manera científica y lógica considerando varias variables, y son capaces de descubrir científicamente la verdad (Piaget; 1958). Los adolescentes pueden asumir el papel de científicos porque tienen la capacidad de construir y probar teorías. Para practicar pensamiento operacional formal, los adolescentes muestran la capacidad de ser flexibles. Pueden ser muy versátiles en sus pensamientos y construir muchas interpretaciones de un resultado observado sin basarse en ideas preconcebidas. Durante esta etapa los adolescentes empiezan a usar un segundo sistema de símbolos: un conjunto de símbolos de símbolos. Por

ejemplo, los signos algebraicos y el lenguaje metafórico son símbolos para los números y/o las palabras. La capacidad para identificar símbolos hace el pensamiento del adolescente mucho más flexible que el del niño. El álgebra puede ser entendida por los adolescentes pero no por los niños que asisten a la escuela elemental. ( Philip-Rice, 2000).

El logro de las operaciones formales le permite al adolescente contar con una nueva forma de manipular, o funcionar con información. Ya no están limitados a pensar acerca del aquí y del ahora, como en la etapa cognoscitiva anterior de las operaciones concretas. Ahora pueden manejar abstracciones, probar hipótesis y ver posibilidades infinitas. Este avance les abre muchas nuevas puertas, pues les permite analizar doctrinas filosóficas y políticas, y en ocasiones formular sus propias teorías, incluso les permite reconocer el hecho de que muchas situaciones no tienen respuestas definitivas. Ahora los jóvenes se concientizan de cómo podría ser el mundo.( Papalia., y Wendkos, 1999).

Los adolescentes también son capaces de orientarse hacia lo abstracto y lo que no está inmediatamente presente, y esto les permite distinguir lo posible y lo real, proyectarse en el futuro y pensar en lo que podría ser. Los adolescentes no sólo tienen la capacidad de aceptar y comprender lo que está dado, sino también de concebir lo que podría ocurrir. Como pueden construir ideas, también tienen la habilidad para elaborarlas y generar nuevos pensamientos. Su pensamiento se vuelve inventivo, imaginativo y original, y la posibilidad domina a la realidad, el adolescente es la persona que se compromete con las posibilidades, que empieza a construir “sistemas y teorías”( Baker, Inhelder y Piaget, cit. por Philip-Rice, 2000).

Para Piaget, el pensamiento formal tiene cuatro aspectos importantes:

- La introspección que es reflexionar acerca del pensamiento.
- El pensamiento abstracto que es pensar de lo que es real a lo que es posible.
- El pensamiento lógico que es ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y llegar a conclusiones correctas, como la capacidad para determinar la causa y efecto.

- El razonamiento hipotético es el de formular hipótesis y examinar la evidencia al respecto, considerando nuevas variables.

Arlín (cit. por Philip-Rice, 2000) sugiere que es posible diferenciar una quinta etapa del desarrollo, la que se ha denominado “etapa de identificación de problemas”, caracterizada por la habilidad de crear, descubrir y formular problemas.

Mediante el pensamiento hipotético deductivo o formal la realidad empieza a aparecer en el adolescente como formando parte del universo de “los posibles”. Esta nueva estructura de pensamiento le permite abordar los problemas de un modo organizado, lo que le posibilita aprender más fácilmente, retener mejor lo que aprende y formular cuestiones indirectas, progresivas, abstractas y jerarquizadas. Utiliza categorías mentales cada vez más estrictas y pone en acción, espontáneamente, una estrategia nueva en el tratamiento de su información, de acuerdo con los rasgos que caracterizan la estructura y la dinámica de su pensamiento formal, con el fin de llegar a una solución y reconstruir abstractamente la realidad. El nivel de pensamiento operatorio formal, sus formas elaboradas de pensamiento abstracto y la manera perfeccionada de resolver problemas son el resultado, por un lado, de un organismo desarrollado mediante el ejercicio mental y, por otro, de sus niveles de interacción social, es decir el pensamiento formal o la inteligencia abstracta es el instrumento indispensable de los intercambios entre el individuo y el medio, siendo la influencia del entorno la que determina el grado de desarrollo y la naturaleza de la inteligencia misma. Por eso la cantidad y calidad de las conexiones que el individuo establece con el medio aumentan su habilidad de plantear escalas sociales, de afianzar su punto de vista y de tomar, al mismo tiempo, conciencia del punto de vista de los demás, surgiendo de esta manera una colaboración que desencadena capacidades intelectuales y desarrolla la actividad lógica (Valadéz Figueroa, 2001).

Como los adolescentes son capaces de presentar procesos de razonamiento lógico, se esperaría que también fueran creativos, pero las investigaciones sobre la relación entre los procesos de pensamiento del adolescente con la conducta creativa sugiere que es una relación negativa. Los adolescentes no se hacen más sino menos creativos, no se debe a que

sean menos creativos de hecho, su potencial es mayor que antes, sino a las presiones que reciben tanto de sus compañeros como de la sociedad para conformarse. El precio que pagan por la aceptación es la conformidad, por lo que suprimen su individualidad y comienzan a vestirse, pensar y actuar como los miembros de los grupos a los que desean pertenecer. Un estudio encontró que la conducta de autosupervisión se incrementaba desde el inicio hasta el final de la adolescencia, Es decir, los individuos se hacen más concientes de cómo es que los otros desean que se comporten y ajustan su conducta a ello. Otro estudio resaltó que los adolescentes que tienen mayor autoconfianza (los que creen en sí mismos) tienen más disposición a correr el riesgo de hacer cosas imaginativas y creativas (Philip-Rice; 2000).

Apuntamos, que esta seguridad de correr el riesgo, de hacer cosas imaginativas y creativas, es impulsada por la función mediadora del docente, por medio del manejo de la motivación extrínseca e intrínseca, de sus mensajes, de sus intervenciones pedagógicas, de su relación con el adolescente, etc.

Piaget, señaló la posibilidad de que en ciertas circunstancias la aparición de las operaciones formales pudieran demorarse hasta los 15 o 20 años de edad y que quizá en condiciones en extremo desventajosas semejante forma de pensamiento nunca tomará realmente forma. Reconocía que el ambiente social podía acelerar o demorar el inicio de las operaciones formales. La investigación ha demostrado que pocos adolescentes que hayan sufrido privaciones económicas logran alcanzar el pensamiento formal que se observa en sus contrapartes más privilegiadas, y que existe una completa ausencia de operaciones formales entre los retardados mentales. No todos los adolescentes están en la misma etapa del desarrollo, algunos todavía no ha alcanzado las operaciones formales, por lo que pedirles que tomen decisiones entre numerosas alternativas o variables que no pueden considerar simultáneamente es pedir imposibles. La maduración del sistema nervioso desempeña un papel importante en el desarrollo cognoscitivo, ya que para que cualquier pensamiento real tenga lugar es necesario que el sistema nervioso esté suficientemente desarrollado. Esta es una razón por la cual el porcentaje de adolescentes mayores que exhiben pensamiento formal es mayor que el de adolescentes jóvenes.

Piaget, admitió que los sujetos de su estudio provenían de las mejores escuelas de Génova y que sus conclusiones se basaban en una población privilegiada. Sin embargo seguía sosteniendo que todos los individuos normales son capaces de alcanzar el nivel de las operaciones formales en la medida que el ambiente les proporcionara la estimulación cognoscitiva necesaria. En realidad, aunque no todos los adolescentes o adultos alcanzan el nivel del pensamiento formal, aun así entre las edades de 11 y 15 años se observa un incremento significativo en el uso del pensamiento operación formal

Inferimos, que una de las tareas educativas de padres de familia y docentes, es proporcionar a los adolescentes ambiente ricos en estímulos cognoscitivos. La tarea puede ser un vehículo para aproximarlos a este tipo de experiencias.

Según Piaget, los cambios internos y externos en la vida de los adolescentes se combinan para llegar a la madurez cognitiva. El cerebro ha madurado y el ambiente social se ha ampliado, ofreciendo más oportunidades para experimentar. La interacción entre las dos clases de cambios resulta esencial, pues aunque el desarrollo neurológico de la gente joven haya avanzado lo suficiente para llegar a la etapa del razonamiento formal, nunca podrán lograrlo si no están preparados a nivel cultural y de educación. Piaget creía que lo sustancial del comportamiento inteligente es una capacidad innata para adaptarse al ambiente. A medida que aprende de sus experiencias, desarrollan estructuras cognoscitivas más complejas ( Papalia y Wendkos, 1999).

Los progresos de la lógica en el adolescente van a la par con otros cambios del pensamiento y de toda su personalidad en general consecuencia de las transformaciones operadas por esta época en sus relaciones con la sociedad. Piensa que hay dos factores que siempre van unidos: los cambios de su pensamiento y la inserción en la sociedad adulta, que obliga a una total refundición de la personalidad que tiene un lado intelectual paralelo y complementario del aspecto afectivo, en este sentido, el adolescente pasa a la auténtica cooperación y a la autonomía, comprende que sus actuales actividades contribuyen a su propio futuro así como al de la sociedad (Piaget, cit. por Flores Ochoa, 1994).

La instituciones sociales como, la familia y la escuela pueden acelerar o retardar el desarrollo de las operaciones formales. Los padres que fomentan la excelencia académica, las exploraciones de ideas creativas, el intercambio de pensamientos y la obtención de metas educativas y ocupacionales ambiciosas están facilitando el crecimiento cognoscitivo. Las escuelas que animan a los estudiantes a desarrollar habilidades de solución de problemas y a adquirir razonamiento abstracto mejoran el desarrollo cognoscitivo.

Consideramos que en nuestro sistema educativo, muchos adolescentes están acostumbrados a los métodos de enseñanza tradicionales como expositivos, memorización, etc., por lo que les resulta difícil ajustarse a los métodos diseñados para fomentar el desarrollo de pensamiento. Sin embargo es posible diseñar de diversas maneras dicho desarrollo y de la solución de problemas correspondientes a las operaciones formales. Los grupos de discusión, debates, sesiones de preguntas, solución de problemas, estudio de casos, experimentos científicos y tareas entre otros, son estrategias que deberá manejar el docente de secundaria, pues facilitan el desarrollo del pensamiento formal y de las habilidades de solución de problemas. Los maestros necesitan estar preparados para manejar discusiones de grupo, estimular el intercambio y dar retroalimentación. Es posible presentar a los estudiantes tareas que contengan situaciones experimentales o problemáticas que les den la oportunidad de observar, analizar, reflexionar las posibilidades y sacar inferencias de las relaciones percibidas. Los maestros que utilizan aproximaciones autoritarias en lugar del intercambio social coartan el desarrollo del pensamiento. Algunos estudiantes desarrollan mayores habilidades cognoscitivas a un paso relativamente lento, por lo que los maestros deben estar atentos y dispuestos a proporcionarles ayudas pedagógicas, como los andamiajes (zona de desarrollo próximo) y a permitirles el tiempo necesario para que se desarrollen las habilidades de razonamiento, análisis, síntesis, etc. que pueden incluirse en las tareas escolares.

Piaget (1972), expuso dos metas de la educación que incorporan dicha etapa: la primera, es crear hombre que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. La segunda es formar mentes que puedan ser críticas que puedan verificar y



no aceptar cualquier cosa que se les ofrezca...Necesitamos alumnos que sean activos, que aprendan pronto a buscar por sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por el material que les proporcionamos, que aprendan pronto a decir lo que es verificable y lo que es simplemente la primera idea que se les ocurre.

Por lo expuesto en este apartado, inferimos que las operaciones formales (Piaget) que caracterizan la etapa del desarrollo cognitivo de la adolescencia, se vinculan con los aspectos principales de la tarea como estrategia de aprendizaje, ya que para su adquisición es necesario que el adolescente realice ciertas operaciones mentales básicas para la adquisición y aplicación de las mismas, en la resolución de diversos problemas de aprendizaje, que vienen siendo las tareas escolares.

Estas operaciones mentales que se realizan con la aparición de las operaciones formales de Piaget son: capacidad de razonamiento, sistematización de ideas, construcción de sistemas y teorías, probar hipótesis, flexibilidad de pensamiento, inventiva, creatividad, reflexión, análisis, llegar a conclusiones correctas, descubrir y formular problemas, entre otros.

En el pensamiento del adolescente confluyen diversos factores físicos, biológicos, sociales y psicológicos que activan el desarrollo de su pensamiento. Estos deberán tomarse como referencia en el establecimiento de relaciones interpersonales ya sea en el contexto escolar como en el familiar, en los objetivos de enseñanza-aprendizaje, en la motivación, en el desarrollo de habilidades propias de su edad como la reflexión, análisis, adquisición de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las operaciones formales. Todo esto con la ayuda incondicional, comprometida y responsable de los agentes educativos que confluyen en la formación de un ser integral.

Como hemos descrito hasta el momento, el aprendizaje significativo es la base para conseguir los objetivos de aprendizaje. En materia de estrategias de aprendizaje este tipo de aprendizaje es primordial para que el alumno de secundaria consiga aplicar dicho conocimiento en las diferentes situaciones que se le presenten a lo largo de su proceso

cognitivo. En el capítulo siguiente trataremos con más amplitud las estrategias de aprendizaje, así como la importancia de la tarea vista como una de ellas.

## CAPÍTULO III

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ELABORACIÓN DE LA TAREA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

*“Conócete a ti mismo si quieres conocer a los demás, porque en ti viven los demás: si practicas la metacognición, también conocerás a los tuyos, a tu pueblo y a la humanidad entera: quien sabe de sí mismo sabe de todos”.*

*Carlos Díaz.*

El ejercicio de la tarea escolar es un factor muy importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de esta herramienta educativa el alumno puede llegar al mantenimiento y transferencia de las estrategias de aprendizaje, que le ayudarán en el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento.

Por principio de cuentas consideramos necesario, conocer que se entiende por tarea y sus características generales, por tal motivo en el siguiente apartado dirigiremos nuestra atención a este aspecto.

#### **III.1 Características generales de la tarea**

Como introducción al presente tema, nos enfocaremos a presentar las características generales de la tarea y su implicación en el desarrollo de habilidades del pensamiento del

adolescente, factor insoslayable en la adquisición, aplicación y mantenimiento de las estrategias de aprendizaje en la tarea.

Las tareas son trabajos escolares que los maestros encargan para ser realizados en casa, éstas representan y constituyen en nuestro sistema educativo un elemento básico del proceso enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que la tarea puede ser, entre otras cosas, un vínculo privilegiado, (descuidado hasta ahora) de la relación docente, alumno y familia. Son actualmente los recipientes en los que se deposita una serie de sinsabores de esta relación. En repetidas ocasiones, los padres de familia se enfadan y cuestionan acerca de las tareas escolares que les piden a sus hijos, pero que terminan haciéndola ellos, lo que ocasiona diversas repercusiones en la relación adolescente-escuela-familia. Ésta generalmente se deteriora y desvirtúa el papel del docente. Los padres de familia no son vistos como coeducadores, sino como opositores, boicoteadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que promueve la escuela.

La tarea es solidaria de la llamada educación libresca o enciclopédica y calificándola de memorística y rutinaria, pocas veces congruente con los intereses de los adolescentes, y en ocasiones designadas y asumidas como castigo obligado para llevarse a casa, a pesar de encontrarnos hoy en día, en una época constructivista de la educación.

Parafraseando a Ballesteros Usano (cit. por Larroyo, 1982), la tarea activa es fuente de todo aprendizaje activo y creativo, ya que sirve para que el alumno lleve a efecto por sí mismo la tarea de aprender y confirme lo aprendido; que adquiera nuevos conocimientos por cuenta propia; ejercite la creatividad; evalúe lo aprendido al aplicarlo en diversos problemas de aprendizaje; extienda sus conocimientos; aprenda a aprender; y afirme sus conocimientos.

La tarea escolar activa es un proceso que requiere de ciertas condiciones que el docente debe tomar en cuenta:

- Clara determinación de los objetivos perseguidos.
- Motivación adecuada de la materia didáctica.
- Explicación clara del tema para evitar malentendidos.
- El itinerario por seguir, es decir, la indicación de lecturas, demostraciones, experimentos, etc.; en fin, economía en el proceso.

Como señalamos en el capítulo anterior, en el contenido curricular, convergen: el conocimiento conceptual, procedimental, actitudinal y circunstancial. La tarea encauza todo este proceso didáctico. Su objetivo reside en entrenar al educando para que adquiera el hábito, la técnica del estudio, y el uso de estrategias de aprendizaje y, por tanto, la actitud reflexiva requerida, por lo que el desarrollo de habilidades metacognitivas es primordial para que se constituyan alumnos autónomos, críticos, activos y creativos.

Parafraseando a Montaña (2001), las tareas escolares las asumimos como estrategias escolares que articulan habilidades, destrezas y actitudes, con la finalidad de movilizar, recrear, dinamizar y apoyar el aprendizaje y la enseñanza realizados en la escuela. Por lo que puede constituirse en una valiosa herramienta de apoyo psicopedagógico de activación del pensamiento, en donde la metacognición es el medio y el fin de la misma, su razón de ser y su incidencia tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve el docente y la escuela en colaboración con los padres de familia.

Aludiendo a esta activación del pensamiento, Sandoval (1998), señala cinco dimensiones que a nuestro parecer influyen en la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje en la tarea, estas son:

- *Metacognición.*- Conocimiento y control del propio pensamiento.
- *Pensamiento crítico y creativo.*- Dos maneras diferentes pero relacionadas de caracterizar el pensamiento. En general, el pensamiento de un individuo puede ser descrito como más o menos crítico, o más o menos creativo.

- *Habilidades básicas del pensamiento.*- Operaciones cognoscitivas básicas utilizadas en la reflexión metacognitiva y en los procesos del pensamiento como, por ejemplo, observar.
- *Proceso del pensamiento.*- Operaciones mentales amplias, de tipo macro. Son complejas, implican el uso de varias habilidades básicas, como la toma de decisiones, la composición, etc.
- *Relación de las áreas de contenido de conocimiento con el pensamiento.*- El contenido de pensamiento de nuestro pensamiento influye en gran medida en la manera como pensamos.

A la luz de lo anterior, apuntamos que la tarea escolar activa o estudio dirigido es una herramienta por medio de la cual se pueden aplicar el uso de estrategias de aprendizaje, puesto que plantea la posibilidad de la metacognición, y la autorregulación cognitiva, piedras angulares en la adquisición de las estrategias de aprendizaje. Por lo que en el siguiente apartado entraremos de lleno en dicho tema.

### **III.2 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?**

Como se analizó en el capítulo anterior, la motivación es fundamental para que se den las estrategias de aprendizaje, y uno de los objetivos que persigue es el de enseñar a los alumnos de secundaria que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender, de forma significativa los diferentes contenidos curriculares. Esto nos lleva a reflexionar sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, para posteriormente poner en práctica lo aprendido, por medio de la autorregulación y metacognición del propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas, que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones, que pueden ser las diferentes tareas que asigna el docente de secundaria.

“Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como

instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Castañeda y Lule, Gaskins y Elliot, cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Según Monereo (1998), las estrategias de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Atendiendo a estas dos definiciones inferimos que las estrategias de aprendizaje son los procesos que realiza el alumno para tomar decisiones sobre cuál, cómo y dónde utilizar equis procedimiento, de una forma consciente, controlada e intencional, para resolver situaciones problemáticas, dependiendo de las características de la situación educativa y de las condiciones del contexto educativo en el que se encuentre, construyendo un conocimiento nuevo por medio de la vinculación entre los conocimientos nuevos y los anteriormente conseguidos, llevando a cabo la regulación y control de ellos y efectuando la metacognición de su proceso, propiciando un aprendizaje significativo.

Complementando lo anterior y de acuerdo con Coll, 1990 (cit. por Monereo, 1998) desde un punto de vista constructivista , no solo interesa transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos, o estrategias de aprendizaje sino pretender que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de éstos. Esta construcción personal, que parte de los conocimientos ya adquiridos, está relacionada con la reflexión activa y consciente utilizada a la hora de realizar la tarea, aquí, es donde la función mediadora del docente de secundaria se hace presente, pues es quien explica los objetivos, decide que actividades habrán de efectuarse, clarifica qué y cómo evaluará y determina las intervenciones pedagógicas que tendrá en el proceso cognitivo de sus alumnos, favoreciendo la adquisición de las estrategias de aprendizaje.

Desde este punto de vista la calidad del aprendizaje en la secundaria depende de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas (en una situación de aprendizaje determinada), y controlar con los medios adecuados dicha situación

Nisbet y Shucksmith, (cit. por Monereo, 1998) afirman: “el factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia; y esta capacidad, raras veces es enseñada o alentada en la escuela”.

Para que el alumno capte las exigencias de las tareas y lleve a cabo una actuación estratégica es necesario que el docente de secundaria proporcione tanto los conocimientos declarativos como los conocimientos procedimentales y actitudinales. La existencia de estos conocimientos es condición necesaria pero no suficiente para que se dé una actuación estratégica, es decir una actuación en la que se emplean estrategias de aprendizaje. Únicamente se puede considerar la utilización de las estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, para alcanzar el objetivo del modo más eficaz que le sea posible. Estos ajustes serán producto de la autorregulación del aprendizaje y de la metacognición que realice el alumno durante la actividad educativa.

Señala Monereo (1998) que dichos cambios pueden tener un carácter interno (ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo etc) o se pueden referir a acontecimientos externos al alumno, (limitación de espacios o de recursos, características de los compañeros de trabajo, etc.) en cualquier caso el alumno hará las modificaciones necesarias para proseguir en la dirección deseada.

Para que el alumno ponga en práctica las estrategias de aprendizaje, es necesario que el docente tenga bien claro que estrategias pretende que sus alumnos aprendan, y diseñar creativamente actividades que permitan el uso de éstas, con la finalidad que este aprendizaje se vuelva significativo en el alumno y posteriormente lo conduzca a la



aplicación de las mismas en los diferentes problemas de aprendizaje que se le presenten. Es necesario que el docente conozca en su totalidad las estrategias de aprendizaje, para así proporcionar al alumno un conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal claro para su mejor entendimiento. Por tal motivo en el siguiente apartado nos referimos a las características de las estrategias de aprendizaje.

### III.3 Características de las estrategias de aprendizaje

Pozo y Postigo, 1993 (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) mencionan tres rasgos característicos de las estrategias de aprendizaje:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo, y sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c) La aplicación de las mismas implica que el adolescente sepa seleccionarlas inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

Al analizar estos tres rasgos característicos de las estrategias de aprendizaje, inferimos que desde el punto de vista pedagógico, las operaciones mentales a realizar tanto del docente como del discente son: la reflexión sobre el qué hacer, cómo hacer y cuándo aplicar las estrategias, dependiendo de las demandas contextuales y los objetivos de aprendizaje que se pretendan alcanzar, regulando y analizando los fracasos y aciertos del trabajo, para optimizar el empleo de las diferentes estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje. Es decir, estas operaciones mentales implican lo que se conoce como conocimiento conceptual o declarativo, procedimental, actitudinal y condicional.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje son tan variadas que se pueden aplicar en diversas áreas del conocimiento, así como en varios contextos. Para utilizar eficazmente las estrategias de aprendizaje el docente debe estar conciente del tipo de proceso cognitivo y el objetivo de aprendizaje que se persigue, dependiendo de esto, el docente escogerá el tipo de estrategia que se adecua a sus objetivos planteados y las técnicas o habilidades que necesita desarrollar en sus alumnos para la adquisición de las mismas.

Para detallar lo anterior, en el siguiente apartado expondremos la clasificación de las estrategias de aprendizaje dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se tengan contemplados.

#### **III.4 Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

A continuación presentamos un cuadro de la clasificación de estrategias de aprendizaje basado en Pozo, 1990 (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Cuadro 3.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje

<i>Proceso</i>	<i>Tipo de estrategias</i>	<i>Finalidad u objetivo</i>	<i>Técnica o habilidad</i>
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	*Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	*Subrayar *Destacar *Copiar
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento Simple	*Palabra clave *Rimas *Imágenes mentales *Parafraseo
		Procesamiento complejo	*Elaboración de inferencias *Resumir *Analogías *Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	*Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	*Redes semánticas *Mapas conceptuales *Uso de estructuras textuales

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (2002).

**Las estrategias de recirculación de la información:** se utilizan para conseguir un aprendizaje al pie de la letra de la información. La estrategia básica es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender. Son útiles cuando lo que se tiene que aprender no posee o tiene escasa significatividad lógica, o cuando tiene

poca significatividad psicológica. Son básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.

Las estrategias de elaboración: se basan en integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser: simple o compleja, la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual, (imágenes visuales simples y complejas) y verbal semántica (estrategias de parafraseo, elaboración inferencial o temática, etc). Estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticadas de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información: permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de estas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y / o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el alumno.

Estas dos últimas se logran descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido a la información. Esta mayor implicación cognitiva y afectiva del aprendiz permite una retención mayor. Estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

Es preciso aclarar que para que se logren tanto las estrategias de aprendizaje como las de enseñanza es imprescindible la metacognición y la autorregulación, que se llevan a cabo por medio de operaciones mentales como la síntesis, análisis y la reflexión conciente que hace el alumno y el docente de su proceso cognitivo. Por este motivo, en el siguiente apartado, enfocaremos nuestra atención, a la tarea de definir la metacognición y autorregulación, conceptos fundamentales en las estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

### **III.5 Elementos básicos en la adquisición de las estrategias de aprendizaje: la Metacognición y la regulación de la cognición**

La metacognición y la regulación de la cognición forman la piedra angular en la práctica y adquisición de las estrategias de aprendizaje. El aprender a aprender, o ser estratégico en el aprendizaje, implica tener una actitud reflexiva, crítica y analítica de los procesos cognitivos, para tener conocimiento de ellos, y de esta manera, poder regularlos o controlarlos, generando un alto rendimiento, y por consiguiente, motivación por aprender, consiguiendo como resultado un aprendizaje significativo.

Para Montaña (2001), la metacognición es una habilidad autorregulada y dirigida por propósitos, lo que hace que en el adolescente sea una tarea titánica, por esta búsqueda constante de saber quién es y qué se busca.

La metacognición es considerada como la reflexión que hace tanto el alumno como el docente, del desarrollo de sus procesos mentales, así como los productos del conocimiento para controlarlos y autorregularlos.

Parafraseando a Díaz Barriga y Hernández (2002), la metacognición es un proceso de tipo declarativo, porque el alumno puede declarar lo que sabe, sus propios procesos o productos de conocimientos. La persona posee información sobre lo que conoce, en qué medida y cómo lo conoce, y por qué y para qué lo sabe, este almacén de conocimientos metacognitivos los activa continuamente para realizar diversas actividades cognitivas como la tarea, provocándole nuevas y diversas experiencias metacognitivas, que luego termina por hacerlas conscientes declarándolas a otros o a él mismo cuando así lo requiera. Para que dicho almacén de declaraciones metacognitivas ayuden a desempeñar exitosamente y enriquezcan los procesos cognitivos de los alumnos, es necesario que el docente induzca a los adolescentes a que exploren y tomen conciencia sobre los conocimientos que desarrollan, en torno a las variables persona, tarea y estrategia, así como propias experiencias metacognitivas que consiguen al realizar distintas tareas académicas.

El pionero en este campo es J. Flavell (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) este autor analiza el concepto de metacognición y señala que puede dividirse básicamente en dos ámbitos de conocimiento:

- El conocimiento metacognitivo.
- Las experiencias metacognitivas

Conocimiento metacognitivo: el conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí:

1. Variable de persona: se refiere tanto al conocimiento o creencia que una persona tiene sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios, como a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas (compañeros de clase, hermanos, maestros, etc.), por medio de estos pueden establecerse distintas relaciones comparativas (comparación consigo mismo o entre las diversas personas). Otro aspecto incluido en esta categoría se refiere a lo que sabemos que tiene en común, cuando aprenden, todas las personas en general. Por lo tanto en relación con esta variable pueden adquirirse conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales.
2. Variable tarea: son los conocimientos que un alumno posee sobre las características de la tarea en relación con él mismo. Si el contenido es familiar o fácilmente relacionable con lo que sabe y sobre el conocimiento implicado en las demandas aplicadas en la tarea.
3. Variable de estrategia: son los conocimientos que un alumno tiene sobre las distintas técnicas y estrategias que posee para diferentes empresas cognitivas, así como de su forma de aplicación y eficacia. Se puede hacer una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: la estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier tarea de aprendizaje en que se esté ocupado, y una

estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la tarea de aprendizaje o el propio progreso de ella.

Cabe mencionar que según Flavell, la mayoría de los conocimientos metacognitivos está constituido por la interacción entre dos o tres de estas categorías. De hecho la interacción de ellas es lo que permite la realización de actividades metacognitivas.

Las experiencias metacognitivas: las experiencias metacognitivas: son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos ( por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.) es necesario que posea relación con alguna tarea o empresa cognitiva. Ejemplos de experiencias cognitivas son: cuando uno siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar, cuando a uno le parece que está lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva o cuando uno no cree que está cada vez más próximo a conseguirla, o también cuando uno percibe que una actividad es más fácil de realizar que otras. Las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante y después de la realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas.

Con el desarrollo, el individuo se muestra mas capacitado para interpretar y responder apropiadamente a las experiencias metacognitivas, ya que influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, la metacognición no se da de igual manera en todas las edades, influye la experiencia personal para que ésta se desarrolle paulatinamente. El campo de la metacognición inició con el estudio de la metamemoria (conocimiento sobre lo que sabemos ). Se ha demostrado que la mejora del conocimiento metacognitivo se extiende hasta la adolescencia para la mayoría de los dominios de aprendizaje, es decir que el nivel de conocimientos y experiencias va aumentando conforme la madurez cognitiva y que por otro lado intervienen una serie de factores que posibilitan la adquisición y manejo de estrategias. Las diferencias en la edad existentes en la capacidad metacognitiva, se deben a que los preadolescentes y adolescentes poseen un caudal mayor de conocimientos y una

mejor organización de ellos, pero sobre todo, más destreza para utilizar esa información estratégicamente para fines específicos, porque se va estableciendo una vinculación cada vez más estrecha entre lo que se sabe y el conocimiento metacognitivo (Flavell, cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Los adolescentes han desarrollado tal conocimiento metacognitivo porque a lo largo de su escolaridad se han aproximado a reflexionar sobre el conocimiento en sí y sobre su propio proceso cognitivo ante el gran número de tareas de aprendizaje intencional que ya han enfrentado en su vida escolar, las cuales fungen como catalizadores y provocan la adquisición de ese tipo de saberes.

La regulación del conocimiento son aquellas actividades que el alumno realiza relacionadas con el control de la ejecución cuando se lleva a cabo una tarea cognitiva, por ejemplo al realizar una tarea. Al haber este control se está autorregulando el aprendizaje.

Montaño (2001), señala que para que el alumno logre la autorregulación de su aprendizaje necesita:

*Conocimiento y control de sí mismo.*- compromiso con lo que se está haciendo porque se encuentran implicadas decisiones que son voluntarias; actitudes productivas y creativas que requieren de persistencia y esfuerzo, aprendiendo del fracaso; atención selectiva y sostenida dirigida al logro de sus metas. Aspectos que es necesario desarrollar, monitorear y controlar.

*Conocimiento y control del proceso.*- en este rubro existen dos elementos importantes a considerar:

- Los tipos de conocimientos: para que los estudiantes elaboren los procesos y productos cognitivos necesitan ubicar y utilizar, en función de la meta, información de tres tipos: el qué (conocimiento declarativo), el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué, para qué y cuándo (conocimiento



condicional. Para ejercitar el control sobre su proceso, el alumno necesita saber que hechos y conceptos son necesarios para la tarea; cuáles estrategias o procedimientos son apropiados, y cómo aplicar la estrategia elegida.

- El control ejecutivo del proceso: regular intencionalmente el proceso (control ejecutivo). El estudiante debe organizar el proceso antes, durante y después, y que en cada una de estas etapas evalúen, planeen, regulen y revisen lo que se está haciendo. Cuando se está realizando alguna tarea, cuando se lleva a la práctica lo anterior señalado, tanto el autoconocimiento y el autocontrol, como el conocimiento y el control del proceso no están separados. Es un hecho cuando los alumnos están ejercitando control metacognoscitivo sobre sus procesos, están ejercitando autocontrol. Mientras evalúan, planean, y regulan (antes, durante y después de la tarea), están monitoreando y controlando su compromiso, sus actitudes y su atención.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan que este sistema de regulación, pieza angular dentro del concepto de estrategias se caracteriza por los siguientes rasgos:

La planeación o planificación: tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen:

- La identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente);
- La predicción de los resultados; y
- La selección y programación de estrategias.

Por lo general son actividades que se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o de resolución de problemas, como las tareas escolares.

La planeación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje y genera un producto o una ejecución de calidad.

Berliner, 1990 (cit. por Monereo, 1998), señala que el tiempo y esfuerzo dedicado a la planificación debería corresponderse con la complejidad de la tarea y con el grado de familiaridad que tenga el estudiante con la actividad y el contexto en que se desarrollará esta. Posteriormente a esta preparación preliminar, el estudiante que emplea una estrategia, inicia la realización de la tarea, controlando continuamente el curso de la acción y efectuando cambios deliberados (por ejemplo, sustitución de un concepto o de un procedimiento por otro) cuando lo considere imprescindible para garantizar la consecución de los objetivos perseguidos.

La supervisión o monitoreo: son las que se efectúan durante la ejecución de las labores para aprender. Involucran la toma de conciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicando y la anticipación de lo que debería hacerse después, partiendo siempre del plan de operaciones secuenciales de desarrollo durante la planificación; la supervisión también está relacionada con el chequeo de errores y obstáculos que pueda tener la ejecución del plan ( en lo general) y de las estrategias de aprendizaje seleccionadas ( en lo particular), así como en la posible reprogramación de estrategias cuando se considere necesario. Puede decirse que el acto de supervisión consiste en mirar hacia atrás (teniendo en cuenta las acciones ya realizadas del plan y bajo qué condiciones fueron hechas), y en mirar hacia delante ( considerando los pasos o acciones que aún no se han ejecutado) al tiempo que atienden a lo que está haciendo en el momento.

La revisión o evaluación: son todas aquellas relacionadas con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados en relación con ciertos criterios de eficacia y efectividad, relativos al cumplimiento del plan y el logro de las metas; éstas actividades por lo general , se realizan durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva.

Una vez que el estudiante considera que los resultados obtenidos satisfacen la demanda de la actividad o tarea, o concuerdan con sus propios objetivos, se realiza ésta última fase de evaluación de la propia conducta, en la que el estudiante analiza su actuación, con la finalidad de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido

tomadas de manera inapropiada o ineficaz, para estar en disposición de corregirlas en posteriores ocasiones.

Cabe señalar que Monereo (1998), señala los mismos rasgos característicos, con la diferencia que nombra en primer lugar la *reflexión consciente*, que realiza el alumno, que a nuestro entender, es un paso insoslayable en la adquisición de estrategias, pues es aquí donde el aprendiz se explica el significado de los problemas que van apareciendo y toma decisiones para su posible solución, en una especie de diálogo consigo mismo (metacognición). Así cuando el alumno emplea una estrategia es consciente de la meta que persigue, y si se desvía de ella es capaz de regular y reorientar su acción. Esta regulación, por lo menos en las primeras ocasiones en que se ensaya una estrategia, requiere plantearse por qué elegir esa definición y no esa otra, o las ventajas que se derivan de emplear ese procedimiento y no el otro.

Consideramos a la reflexión como la actividad mental dinámica y creativa que realiza el alumno para obtener inferencias o conclusiones sobre sus acciones de aprendizaje, y pueden efectuarse durante o después de realizar la actividad o tarea. En este sentido, la reflexión es indispensable para vincular tanto las experiencias de aprendizaje presentes como las pasadas, y hacerlas conscientes para futuras situaciones de aprendizaje. Por tanto, a partir de la actividad reflexiva: se incrementa el conocimiento metacognitivo, se optimizan las actividades autorreguladoras, y se profundiza sobre el conocimiento estratégico, para aprender cómo enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje.

Esta aplicación consciente y eficaz de este sistema de regulación, origina el *conocimiento condicional* que resulta del análisis sobre cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, y que permite relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental. En este sentido se afirma que toda actuación estratégica se efectúa en función de un conocimiento condicional que el alumno construye para la ocasión o reactualiza parcialmente si las circunstancias tienen elementos

parecidos a las de otra situación en las que utilizó eficazmente una estrategia. (Paris, cit. por Monereo, 1998)

De lo anterior, apuntamos la relevancia del papel que juega la tarea como estrategia de aprendizaje ya que emerge como un agente activo no sólo en la educación formal, (refiriéndonos con esto al cúmulo de conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas del currículo), sino también en la informal, coadyuvando con un desarrollo integral de la persona, como parte de la sociedad, con todo lo que esto conlleva: reflexión consciente, análisis, crítica y por tanto adaptación y cambio creativo; de ahí la función socializadora de la tarea.

Las actividades metacognitivas y autorreguladoras son complementarias. De éste modo, las actividades de planificación, supervisión y revisión no serían posibles de ejecutar si no se toman en cuenta los conocimientos metacognitivos de persona, tarea y estrategia, para elaborar un plan estratégico de aprendizaje, tampoco sería posible supervisar la ejecución de un plan o de ciertas tareas de aprendizaje si no se tienen experiencias metacognitivas sobre qué y cuán bien o mal se está procediendo en la realización de una actividad académica como la tarea.

### **III.6 Factores y fases que hacen posible la adquisición, internalización y uso de estrategias**

Paris y sus colaboradores (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) señalan los factores que hacen posible la adquisición y uso de estrategias. Ellos apelan a varios principios generales que los discentes desarrollan progresivamente en la medida en que se involucran con distintos contextos y demandas donde se requieren las estrategias de aprendizaje. Estas son:

- Principio de agencia: se refiere a la toma de conciencia que logran los alumnos en relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de aprendizaje y memorización, si se actúa intencional o voluntariamente sobre ellos, buscando optimizarlos. Esto quiere decir que los alumnos llegan a reconocer que no es lo mismo realizar un acto de aprendizaje accidental o incidental que uno intencional, (éste último involucra un esfuerzo cognitivo distinto). En ello va involucrado el papel activo del agente, quien actúa directamente por medio de ciertas acciones autodirigidas para optimizar su funcionamiento. En un principio los adultos son los primeros modelos de agente activo que el niño reconoce, porque le enseñan (mediante situaciones de andamiaje) cómo conducirse activamente para mejorar su aprendizaje o su ejecución en alguna tarea de solución de problemas; más tarde, logra entender que él puede desempeñar ese papel, y una vez que consigue interiorizarlo, llega a ser capaz de hacerlo por sí mismo.
  
- Reconocimiento del propósito de aprender: como tarea cognitiva específica distinta de otras actividades cognitivas que también puede hacer y conoce ( por ejemplo, reconocer, percibir, etc.). El adolescente descubre que el propósito de aprender va cambiando según los distintos contextos, demandas y situaciones, lo cual le exige que también tome conciencia de que existen diferentes formas de actuar, y de que se requiere de un esfuerzo e involucramiento diferenciados para actuar de manera adecuada ante cada uno de ellos.
  
- Principio de instrumentalidad: se relaciona estrechamente con el anterior en el sentido de que para el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para poder conseguirlo. Estos instrumentos o medios son las estrategias, por lo que es necesario reconocer su valor funcional y su eficacia y una comprensión en términos de considerar la relación entre lo

que exigen tales estrategias (esfuerzo cognitivo) y los beneficios que pueden aportar para la mejora del aprendizaje. Si un educando no está convencido del valor instrumental y funcional de una estrategia, no la utilizará espontáneamente cuando se requiera.

El adolescente aprende del contexto donde se encuentra inmerso, en la escuela, por ejemplo, el docente funge como modelo y actúa como mediador social, proporcionándole formas concretas sobre cómo actuar, establecer propósitos y utilizar recursos para proceder propositivamente en situaciones de aprendizaje. Así, al participar en dichas actividades a veces creadas con toda intención, como las tareas, va captando y apropiándose de cada uno de los principios y de los recursos estratégicos, para usarlos después en forma autónoma e independiente.

Relacionado con esto, Sandoval (1998) señala algunos aspectos que dependiendo de las necesidades y el contexto en particular, el docente deberá tomar en cuenta para la enseñanza del pensamiento, factor indispensable para la adquisición de estrategias de aprendizaje, estos son:

- ❑ Definir un número limitado de habilidades básicas para cada materia.
- ❑ Conjuguar el entrenamiento en la habilidad con la adquisición del contenido teórico o materia del curso y sus tareas específicas (agenda dual).
- ❑ Programar de lo fácil a lo difícil.
- ❑ Incrementar paulatinamente la complejidad y contenido de las tareas.
- ❑ Ampliar la diversidad de las aplicaciones.
- ❑ Construir andamiajes y apoyos adecuados para que el estudiante transfiera gradualmente y vaya asumiendo la responsabilidad de ir apropiándose del contenido y dirigiendo sus procesos.

Por tanto, en la escuela secundaria es necesario que desarrollo del pensamiento se incluya en el rol del docente, en el modelo teórico del contenido que se desea enseñar y en la especificidad de las tareas, lo que requiere de la planeación de un nuevo tipo de lecciones

y trabajos de clase, basados tanto en el contenido mismo como en el proceso por el cual el adolescente se puede apropiarse de los contenidos, reelaborándolos para sí.

Por estas razones se justifica el protagonismo que juega el adolescente en la presente investigación, ya que por la experiencia cognitiva que posee, adquirida mediante la realización de diferentes tareas escolares, le facilita la adquisición e internalización de las estrategias de aprendizaje, para lo cual requiere de ciertas fases.

Flavell (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) describe tres fases en el proceso de adquisición e internalización de estrategias:

Primera fase, identificada como nivel novato: no es posible el uso espontáneo de estrategias porque se carece de competencia cognitiva para lograrlo o porque no se ha aprendido la estrategia.

Segunda fase, identificada como dominio técnico: el uso de mediadores o estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo. El aprendiz recibe ayudas de distinto tipo, instrucciones diversas, modelamientos, guías, etc. En esta etapa todavía existe un déficit en su empleo autónomo y / o espontáneo puesto que no se ha desarrollado su regulación metacognitiva.

Tercera fase, identificada como nivel del experto: se caracteriza por el uso espontáneo de estrategias cuando el aprendiz lo requiere, pues ha logrado una plena internalización de éstas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. El aprendiz ya es capaz de utilizar de manera autónoma las estrategias y, posteriormente, con la práctica y reflexión continuas, llegar a aplicar las estrategias en forma flexible, dando pie a transferirlas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Después de lo expuesto, advertimos la presencia de varios factores que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje de las estrategias de aprendizaje, necesarios para llegar al último nivel del experto, y que si prescindimos de ellos será difícil la internalización de

las mismas. Por tal motivo el siguiente apartado presentará una descripción detallada de ellos.

### **III.7 Factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de estrategias en los adolescentes**

Para abordar éste tema es necesario definir que se entiende por contexto educativo: a nuestra consideración, es todo aquello que sucede en el aula.

Existen algunos factores del contexto educativo que, inciden directamente en la selección y utilización de estrategias durante el aprendizaje. El contexto educativo se entiende como el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa (Rogoff, 1982 cit. por Monereo, 1998) estos factores pueden ser:

- a) *Factores físicos* : distribución del espacio en el aula, objetos, lugar.
- b) *Factores culturales*: características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento.
- c) *Factores sociales*: influencia de los distintos grupos sociales con los que el alumno interactúa como familia, escuela, y participación en actividades de educación no formal.
- d) *Factores de tipo individual*: se refieren a las personas que con él conviven e interactúan.

El contexto es conocido y compartido por todos los que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y se lo representa de una forma particular, y condiciona y determina lo que el alumno hace en el aula, la manera como afronta las tareas de aprendizaje, sus pensamientos en relación al estudio y su estilo particular de entender y actuar en la escuela (Edwards y Mercer, 1987 cit. por Monereo, 1998).



En el contexto educativo, existe la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje, y el significado de la tarea que conjuntamente realizan, es construido por la comunicación entre ambos. Por tanto es substancial la relación maestro-alumno que se presenta en el contexto educativo, por ser la mediación entre el conocimiento y el aprendizaje, estos dos agentes cooperan en una actividad conjunta, de construcción del conocimiento y que gracias a ésta interacción el conocimiento del maestro se transforma e interpreta en el adolescente como suyo y pasa a formar parte del sistema cognitivo del mismo. Al efectuarse esta dinámica comunicativa beneficia al alumno a dar sentido a lo aprendido, aplicándolo a su vida cotidiana y a comprender el significado de las tareas que, conjuntamente, se llevan a cabo, posibilitando con ello el aprendizaje significativo en el mismo. Sucede lo mismo cuando hay que aprender estrategias, debiéndose enseñar a través de la actividad conjunta, de modo que el alumno pueda realizar una apropiación personal de su significado. El docente debe estar atento a esta apropiación personal, por si ésta no se logra, asistirlo con los apoyos o ayudas pedagógicas que servirán para lograr dicho objetivo.

Además de la interacción entre el docente y el discente, existen una serie de *factores de tipo individual* que también forman parte del contexto educativo, puesto que se refieren a las personas que con él conviven e interactúan, y que ayudarán al alumno a tomar decisiones acerca de qué procedimientos utilizar, cómo y por qué utilizarlos en cada secuencia de aprendizaje, a estos se les llaman:

- *Factores personales*, que agrupan los aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo como alumno (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.),
- *Factores relativos a la tarea*, que explican cómo el alumno entiende las actividades de aprendizaje, cómo adecua su actuación a esta concepción.

A) Factores personales: en la interacción entre el maestro y el alumno existen conductas, que están influidas por factores cognitivos y emocionales, y que influyen directamente en la adquisición de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Como apuntamos anteriormente la adquisición de estrategias de aprendizaje implica la identificación de metas u objetivos, la conciencia y regulación del propio proceso de aprendizaje, desde esta perspectiva, es obvio que los factores personales intervienen en este proceso.

La necesidad de preguntar a la persona, qué aprende, qué siente, averiguar cuáles son sus experiencias emocionales, qué razones tiene para aprender, es imprescindible, para que se den las estrategias de aprendizaje.

Los factores personales como el autoconcepto, la autoestima, la ansiedad, el interés, la motivación, etc. son determinantes tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de estrategias de aprendizaje y por ende en la aplicación de las mismas.

Algunos factores personales que inciden en el comportamiento estratégico son:

- ❖ La percepción de uno mismo y su influencia en el comportamiento estratégico.
- ❖ El interés por aprender y el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.

La percepción de uno mismo y su influencia en el comportamiento estratégico.

La metacognición, como señalamos en el apartado anterior, está muy relacionado con las estrategias de aprendizaje. Monereo (1998) la entiende como “la capacidad de conocer, analizar, y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacan el *autoconcepto*, *la autoestima* y *la autoeficacia*”.

*El autoconcepto* es el conocimiento de las propias capacidades mentales, incluyendo tanto aspectos cognitivos como evaluativos y afectivos constituyendo una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta y por lo tanto influye en el rendimiento académico.

*La autoestima*, se entiende como el valor o evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo.

Inferimos que la relación de autoconcepto-autoestima influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje de estrategias, ya que tiene una estrecha relación con la metacognición, regulación consciente y toma de decisiones, por esta razón se hace evidente que la percepción y valoración de las propias habilidades puede determinar el comportamiento estratégico, el cual requiere del conocimiento, control y valoración que el docente y el alumno poseen de su proceso y la consecuente toma de decisiones para optimizarlo.

De acuerdo con Monereo (1998), el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones se va construyendo de forma global y paulatina, a lo largo del desarrollo cognitivo, es decir, se va construyendo progresivamente un:

- *Autoconcepto cognitivo* de las capacidades mentales en general.
- *Autoconcepto académico* de las capacidades mentales con relación a las tareas escolares pasando por varias etapas de su desarrollo.

Alrededor de los 10-12 años los niños pueden emitir juicios acerca de su capacidad en relación a sus habilidades y al esfuerzo, diferenciándolas claramente y de forma objetiva (Ruble 1984, cit. por Monereo, 1998) puesto que analizan sus procesos de conocimiento considerándolos como objeto de reflexión. Esta evolución sería más o menos paralela a la de las estructuras intelectuales de las que habla Piaget y así los diferentes niveles de desarrollo cognitivo permitirían, entre otras cosas, un progresivo aumento en la posibilidad de pensar acerca de las propias habilidades personales.

Pero el autoconcepto académico no es algo que se mantiene estable y uniforme ante cualquier situación de aprendizaje, sino que en un mismo sujeto existen autoconceptos académicos vinculados a materias y a situaciones determinadas, en donde el docente tiene una influencia significativa, ejerciendo ya sea una motivación positiva o negativa de su actuación.

Weinert y Kluwe, 1987 (cit. por Monereo, 1998) mencionan “la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorecen el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, aún más, la posibilidad de actuar sobre ellas. A mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca”.

Es preciso señalar que como el autoconcepto influye positiva o negativamente en el rendimiento académico del alumno, es imprescindible la intervención del maestro como mediador y guía para propiciar la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones, con relación a las habilidades del alumno, propiciando en él un autoconcepto positivo, con la finalidad de tener el comportamiento estratégico requerido en cada situación de aprendizaje

Ahora bien, relacionado con el autoconcepto se encuentra *la autoeficacia* que “es el conjunto de creencias que tiene un estudiante sobre su capacidad para aplicar correctamente los conocimientos y habilidades que ya posee, así como la percepción que tiene de sus posibilidades para realizar nuevos aprendizajes. La diferencia que existe con el autoconcepto sería que la autoeficacia mantiene una estrecha relación con los objetivos que plantea cada tarea en concreto” (Monereo, 1998).

Según Shunk, 1989 (cit. por Monereo, 1998) el hecho de que un estudiante crea poder realizar una tarea con más o menos éxito, que se sienta más o menos capaz de enfrentarse a ella, que considere que posee las habilidades necesarias para llevarla a cabo, no solo depende de la situación que se produce durante la realización de ésta. Hay que tener en cuenta todo el bagaje de historias anteriores de aprendizaje que el alumno ya posee,

entendiendo que al afrontar la realización de cualquier actividad no lo hace “en blanco”, sino cargado de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, etc. Así, en primer lugar, se deben considerar todas sus aptitudes y experiencias previas, es decir, las características iniciales que el alumno posee como: intereses, habilidades, estrategias, actitudes, características personales, escolarización primera, interacción con el profesor etc., que influirán en sus primeras creencias de autoeficacia. Por esto, el maestro deberá mejorar día con día, la relación que lleve con el alumno, para que por medio de la constante comunicación que entable con él, logre conocer estos aspectos de su persona, y tomándolos en cuenta consiga construir conjuntamente el conocimiento.

La autoeficacia aumenta en el aprendiz, cuando los objetivos de aprendizaje son establecidos por él mismo, y cuando recibe información sobre su progreso. De esta manera la información que recibe mientras realiza una tarea, tanto en relación con las características de la tarea (propósito de la instrucción, dificultad del contenido, habilités necesarias, etc.) como los de su propio comportamiento (percepción del progreso, éxito o fracaso en la ejecución, argumentación o atribuciones de los resultados obtenidos, observación de los compañeros etc.) contribuirá a que el alumno dirija su propio proceso de aprendizaje. En este sentido es especialmente importante la información que proporciona el profesor, cuándo y cómo la da, cómo presenta los materiales, si establece comparaciones entre alumnos de similares características cómo las lleva a cabo, si el alumno dispone de modelos de actuación diversos, etc. El alumno puede utilizar los indicadores de autoeficacia para ejercer el control sobre el propio proceso de aprendizaje, pero será más capaz de ejercer este control cuando tenga acceso a un repertorio de estrategias que favorezcan la regulación y el control sobre el propio aprendizaje.

La constante comunicación de las diferentes etapas del proceso de aprendizaje del alumno, así como el modelamiento o aprendizaje por observación de comportamientos estratégicos contribuye con la autoeficacia, provocando un incremento en el esfuerzo empleado y en el uso de estrategias efectivas.

Después de lo anteriormente expuesto, inferimos, que la metacognición y la autorregulación son herramientas indispensables para que se lleve a cabo el ejercicio del autoconcepto y la autoeficacia. Esta reflexión y análisis de su desarrollo, desde el punto de vista pedagógico, contribuye a corregir y mejorar el desarrollo cognitivo, a tener un interés por aprender a aprender, a mantener una motivación intrínseca, a conseguir un aprendizaje significativo y consecuentemente a lograr una actuación estratégica en el aprendizaje.

#### El interés por aprender y el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje

Anteriormente apuntábamos que el papel de la motivación del alumno en el aprendizaje de estrategias es esencial, gracias a ella se promueve el aprendizaje significativo y su transferencia a situaciones diversas. El tema de la motivación en el aprendizaje de estrategias está estrechamente relacionado con los aspectos personales, así, las creencias de las propias capacidades (autoconcepto) y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea (autoeficacia) se conforman. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje. (González y Tourón, 1991 cit. por Monereo, 1998).

Estaríamos de acuerdo con Tapia, 1991 (cit. por Diaz Barriga y Hernández, 2002) en considerar que la motivación por el aprendizaje o la falta de ésta, dependen tanto de los objetivos que se establecen, como de la actividad cognitiva, es decir, de lo que se piensa al realizar una tarea. Para un buen rendimiento, es necesario estar motivado. Así mismo (Rogoff, 1990, Tapia, 1991, cit. por Monereo, 1998) destaca el papel de la motivación del alumno en el aprendizaje de estrategias, hasta el punto de afirmar que el aprendizaje significativo de las mismas y su consecuente transferencia a situaciones diversas depende, en gran parte, de aspectos motivacionales.

Son muchos los factores, elementos o situaciones del discente y de su entorno que pueden desempeñar un importante papel en la motivación, interés y el esfuerzo hacia el aprendizaje, se trata de objetivos personales, (que no debemos confundir con los objetivos

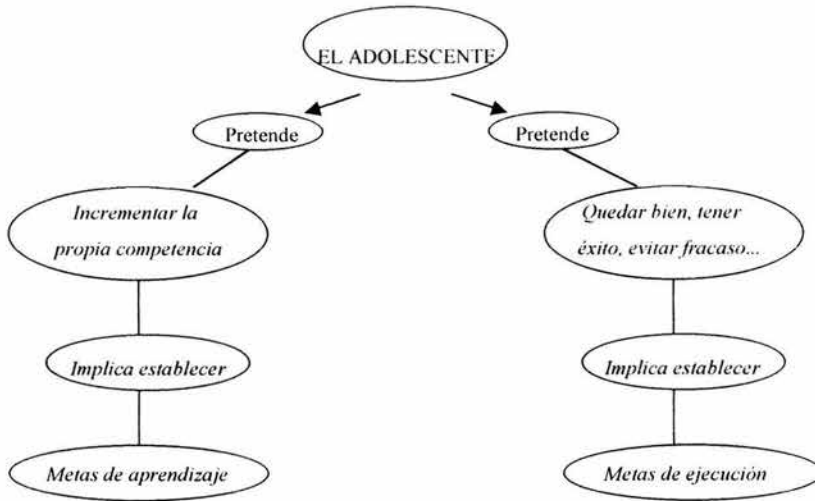
del profesor ni con los de la tarea que hay que realizar) el alumno le interesa lo que dirán los demás, la preocupación por evitar el fracaso, la utilidad de lo aprendido, la necesidad de sentirse más capaz, sentirse a gusto, el reconocimiento material o social, etc. Estos se reflejarán en los objetivos o metas que el alumno se formula, y estas metas que el alumno persigue pueden condicionar el uso de los procedimientos de aprendizaje, es decir, determinarán qué procedimientos se utilizarán y en qué forma.

La orientación de las metas del alumno es determinada por sus experiencias anteriores de éxito o fracaso en el aprendizaje de tareas similares, por la interpretación que realice a partir de estas experiencias y por la percepción que tenga de las demandas de la tarea. Ante el resultado de una tarea de aprendizaje, el alumno atribuye el éxito o el fracaso a unas causas determinadas. Así, puede considerarse que un buen resultado se debe a su habilidad personal, a su esfuerzo, a la suerte, a la ayuda de los demás, etc., o bien que un mal resultado se explica por su falta de habilidad, por la dificultad de la tarea, por la actitud del profesor, por la mala suerte, etc. Estas explicaciones constituyen lo que Monereo (1998) llama el “sistema atribucional del aprendiz”. A partir de estas atribuciones se generan las expectativas en relación a futuras tareas de aprendizaje. El alumno puede esperar, ante una tarea, obtener más o menos éxito al sentirse más o menos capaz, al percibir un cierto nivel de dificultad, al prever la necesidad de emplear una dosis determinada de esfuerzo, etc.

El papel de mediador del docente funge como agente motivador en el pensamiento del alumno, impulsándolo a conquistar el éxito en las diferentes tareas que le sean asignadas, provocando con esto que el concepto de autoeficacia y su autoconcepto sean positivos conduciéndolo a lograr un rendimiento académico esperado.

Dado que el adolescente está en una etapa donde la aceptación y los logros realizados frente a los demás son de significativa relevancia para él, presentamos un cuadro que explica los dos tipos de metas personales que el adolescente se plantea, según Monereo (1998).

Figura 3.1 Metas del adolescente.



Fuente: Monereo (1998).

1. *Metas de aprendizaje*; cuando el alumno se enfrenta a la realización de una tarea con el objetivo de aprender.
2. *Metas de ejecución*; cuando el alumno se enfrenta a la tarea preocupado por quedar bien o evitar quedar mal y no se asegura el aprendizaje.

En cuanto a una serie de preguntas que el adolescente se formula con respecto a las metas de aprendizaje y de ejecución, se presentan las siguientes:

#### METAS DE APRENDIZAJE

- ¿cómo?
- proceso
- errores = aprender
- incertidumbre = reto
- tareas difíciles

#### METAS DE EJECUCIÓN

- ¿qué?
- resultados
- erreres = fracaso
- incertidumbre = amenaza
- tareas fáciles



*-interés por lo que se sabe  
y no se sabe.*

*-criterios de evaluación  
flexibles.*

*-expectativas = esfuerzo*

*-profesor = ayuda*

*-motivación intrínseca*

*-atribuciones internas*

*-control de objetivos*

*-interés por lo que se  
sabe.*

*-criterios de evaluación  
rígidos*

*expectativas = competen-  
cia.*

*-profesor = juez*

*-motivación extrínseca*

*-atribuciones externas*

*-no control de objetivos.*

Los elementos que intervienen en estas dos formas de actuación, dependen de la forma de pensar al enfrentarse a las tareas, al valorar los resultados anteriores y al formular expectativas respecto a los resultados futuros

De lo anterior, resalta la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos que el alumno realiza al pretender conseguir un objetivo o meta, de esta manera, tanto las metas como las actuaciones que emprenderá, se verán influidas por la percepción de las experiencias de fracaso o éxito que el alumno tenga de los resultados de las tareas pasadas.

La comunicación afectiva presente entre el alumno y el docente, influye determinantemente en el ánimo del aprendiz, cuando éste a fracasado, pues lo induce a prestar más atención y a esforzarse, entonces la actividad se centra en buscar información adecuada que conduzca a un resultado positivo. En este sentido es esencial la interpretación que se hace de los resultado obtenidos (soy bueno en x materia) y las expectativas que se derivan de ello (esto es muy fácil para mí y me encanta).

El docente propicia en el alumno la reflexión de su forma de actuar, y conjuntamente enseña las estrategias que permitan buscar la información y qué hacer con ella. Es muy probable que un alumno que no conoce los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y condicionales para resolver una tarea, centre su atención

en la posibilidad de fracasar. Si el alumno sabe que la tarea planteada no es fácil para él, manifestará la necesidad de conseguir un buen resultado, pero no acierta en definir un procedimiento de actuación, entonces decide observar o copiar como lo hacen sus compañeros, siendo un arma de dos filos, ya que en el mejor de los casos aprende un buen procedimiento, o por el contrario aprenderá una estrategia no tan adecuada que lo lleve al fracaso.

Así pues, para estar motivado hacia metas de aprendizaje es necesario conocer la forma de resolver la tarea o problema que se plantea, ya que, en caso contrario, llegará un momento en que el interés quedará inevitablemente reducido por falta de éxito.

El comportamiento estratégico del alumno se hará presente en la medida en que el deseo de aprender esté enfocado en el progreso personal haciéndolo significativo y en el dominio de las metas de las diferentes tareas, así como del conocimiento de las estrategias de aprendizaje que puede utilizar, con esto, permitirá al alumno esperar resultados positivos y centrarse en la aplicación de la información disponible, favoreciendo a un autoconcepto positivo.

Parafraseando a Monereo, señalamos que la mejora del rendimiento académico requiere la unión de los componentes motivacionales y cognitivos. Así, en los alumnos con mucho interés y poca capacidad de autorregulación, la intervención podría realizarse para potenciar la utilización de estrategias de forma reflexiva. En el caso de los alumnos con poca motivación para la autorregulación y rendimiento positivo, el objetivo debía ser mejorar la motivación. En el caso de alumnos con capacidad de regulación pero con falta de interés, sería aconsejable analizar y modificar las condiciones contextuales referidas a la tarea, su valor, funcionalidad, presentación, intervención del profesor, etc.

**B) Factores relativos a la tarea:** el adolescente actúa estratégicamente cuando es capaz de ajustar y controlar su proceso, con base en las exigencias de la tarea encomendada por el

profesor, como en cada tarea existe un objetivo educativo diferente, el estudiante debe adaptarse, realizando un esfuerzo cognitivo a partir de los conocimientos que ya posee.

Para Newell y Simon, 1972 (cit. por Monereo, 1998) la tarea debe tener las siguientes características:

- Tiene un objetivo educativo preconcebido, relacionado con las áreas del currículum: por ejemplo el de hacer un herbario serviría para realizar una actividad de recolección y ordenación que ayude a entender los criterios de clasificación de las hojas en el área de conocimiento del medio.
- Se define a partir de un estado inicial y un estado final, diferentes conocimientos o conductas que el alumno adquiere mediante la realización de la actividad, como en el caso del herbario, el alumno antes no sabía clasificar las hojas y después de hacer la tarea si lo sabe.
- Implica una serie de posibles condiciones, que le dan la pauta y orientan su resolución. En el caso del herbario hay que hacerlo en un tiempo determinado, puede hacerse en grupo, no debe contener menos de veinte hojas, ha de presentarse limpio y escrito a máquina, y a modo de ayuda, los alumnos pueden consultar tal o cual libro.

Tomando en cuenta lo anterior podemos señalar que la tarea contempla cada una de las actividades que el maestro sugiere en el aula, las preguntas que hay que contestar, o el problema que ha de resolverse, tal como el profesor, el libro de texto o cualquier mediador externo al estudiante los define, en un momento determinado, con los alumnos específicos y en una situación de enseñanza y aprendizaje concreta y que además tiene un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas.

Monereo (1998), apunta que para que el alumno afronte las tareas de aprendizaje debe tomar en cuenta varios factores que le ayudarán a seleccionar y utilizar más adecuadamente las estrategias necesarias para su correcta resolución:

- La interpretación que hace el alumno de la demanda de la tarea
  - Las habilidades y el tipo de conocimiento implicado en la resolución de ésta y el grado de complejidad.
  - Nivel de complejidad y familiaridad de la tarea e importancia de la experiencia previa.
- Interpretación de la demanda de tarea

Cuando el profesor propone una tarea en el aula, lo hace porque cree, según el avance que se ha tenido, que dicha tarea será el medio a través del cual se alcanzará un objetivo específico de aprendizaje. Para que este objetivo se cumpla, es necesario que el alumno participe en la tarea, para lo cual ha de entender, antes que nada, *que es lo que se le está pidiendo que haga*. En este sentido es necesario que sepa identificar correctamente cuál es la demanda de la tarea, interpretando las indicaciones que cada tarea lleva explícitas e implícitas, y entender dichas indicaciones en el mismo sentido con que han sido formuladas.

Ante las actividades escolares, el maestro debería llevar a cabo una serie de actuaciones destinadas a cerciorarse de que el alumno comparte con él el significado de dicha actividad, ya que es imprescindible dilucidar, conjuntamente con el alumno, cuál es el significado de la tarea que se va a emprender. Para lo cual se pueden formular preguntas como ¿qué vamos a hacer ahora?, ¿qué nos pide este problema?, ¿qué significado tiene esta pregunta?, ¿por qué crees que el autor del libro te pide que hagas esto?, etc. Esta actitud, consiste en exteriorizar y compartir con los alumnos qué significan, qué exigen o cómo se concretan las demandas de las tareas de aprendizaje en el aula, esto, debe formar parte de nuestros hábitos y costumbres a la hora de plantear las actividades educativas. Esto le sirve al profesor para darse cuenta si la realización inadecuada de la tarea se debe a una selección errónea de los procedimientos necesarios para resolverla (lo que supondría que no utiliza estrategias) o puede explicarse por una interpretación inadecuada de la demanda, con lo que estaríamos ante un correcto uso de estrategias pero con un objetivo inadecuado.

➤ Habilidades cognitivas y tipo de conocimiento implicado en la resolución de tarea

Otro aspecto es el que hace referencia a la naturaleza de la demanda de la tarea, en un doble sentido:

- a) Las habilidades cognitivas que implican su resolución.
- b) El tipo de contenido que dicha tarea involucra.

a) *Las habilidades cognitivas (o de procesamiento de la información)* son necesarias para una correcta o estratégica resolución de tareas escolares, como saber: observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir, el maestro debe ayudar al alumno a ponerlas en marcha dependiendo del tipo de tarea, es decir, es inútil y pérdida de tiempo utilizar la inferencia cuando la tarea solo requiere de memorización, y del mismo modo es inadecuado memorizar mecánicamente cuando la actividad propuesta incluye elementos que se pueden relacionar fácilmente por la coherencia lógica que presentan, como por ejemplo, en los problemas de matemáticas, el profesor puede ayudar al alumno con explicaciones como la representación gráfica de planos. La utilización de este procedimiento además de potenciar las habilidades de representación del alumno, facilita la resolución de la tarea, asegura el acierto del resultado, y es usado estratégicamente por el aprendiz, en el sentido de que es él mismo quien decide ponerlo en práctica o se convence de su conveniencia gracias a la ayuda del profesor, posibilita que ante otras tareas parecidas se añada la representación gráfica, o el dibujo de planos o los procedimientos disponibles, con lo que, probablemente, aumentando la lista de procedimientos que es posible utilizar, se aumentan, también, las posibilidades de que su uso sea realmente estratégico.

b) *El tipo de contenido que la resolución de cada tarea implica*, es un aspecto que se debe tomar en cuenta para la correcta selección de procedimientos. El contenido del aprendizaje escolar puede ser de tres tipos:

- Conceptual, relativo a los hechos, conceptos y principios, presente en un tipo de tareas que piden al alumno que esté dispuesto a plantearse y saber decir cosas como: ¿ es?, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿cuáles son sus características más significativas?, ¿ a qué es debido que se comporte de esta manera en determinadas situaciones?, ¿en qué se parece o se diferencia de tal o cual hecho, concepto o principio?.
- Procedimental, relacionado con los componentes prácticos del saber, o dicho de otra manera, con el conjunto de acciones ordenadas que un alumno debe llevar a cabo (debe saber hacer) para alcanzar una meta determinada, definidas en los objetivos curriculares (Valls, 1992). Por ejemplo saber sumar quebrados.
- Relativo a los valores actitudinal, relacionados con un tipo de conducta (honestidad, responsabilidad, etc.) que se justifica por una serie de proyectos o finalidades (libertad, paz, igualdad, etc.), a las *actitudes*, que son predisposiciones en relación a un objeto, situación, hecho, persona o idea (actitud participativa, de iniciativa, de encontrar un consenso, etc.), y por último las *normas*, entendidas por prescripciones para actuar de una determinada manera en situaciones específicas (respetar el silencio en la iglesia, tratar de usted a las personas mayores etc.).

Cuando hablamos de uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, estos dos factores o conjuntos de variables, las habilidades implicadas en la resolución de la tarea (observar, comparar, clasificar etc.) y el tipo de contenido que cada tarea involucra (conceptual, procedimental y actitudinal), no son independientes entre sí, pues cada disciplina curricular se caracteriza por un tipo de contenido determinado (más o menos, conceptual, procedimental o actitudinal) que exige un esfuerzo intelectual específico, en el sentido de que enfatiza unas habilidades cognitivas por encima de otra.

➤ Nivel de complejidad y familiaridad de la tarea e importancia de la experiencia previa

El último aspecto para escoger estratégicamente los procedimientos que se utilizarán para la resolución de la tarea es el que hace referencia tanto a la familiaridad o experiencia previa que el alumno tiene con cada tipo de tareas como al grado de complejidad que cada una de ellas tiene. Ambos aspectos aunque están relacionados se les puede tratar por separado, ya que no es extraño que tareas muy habituales conlleven bastante complejidad como cocinar o conducir, en cambio, actividades relativamente nuevas sean muy simples como cambiar un foco, ( tarea que puede resultar difícil, no por su complejidad, sino porque las realizamos de vez en cuando).

En este sentido Monereo (1998), se refiere al grado de complejidad de la tarea, cuando tenemos en cuenta la cantidad y complejidad de los procedimientos que necesita su resolución. Hay tareas que su solución implica la puesta en marcha de un solo procedimiento, que consta de secuencias de acción delimitadas y fáciles de realizar, como apuntar la fecha todos los días en el pizarrón. Mientras que hay otras que su resolución es más complicada por la variedad de procedimientos que involucran, como por la complejidad cognitiva de las secuencias implicadas, como por ejemplo el resolver divisiones con decimales sin calculadora.

Para actuar estratégicamente en cada caso, el estudiante debe saber valorar adecuadamente la complejidad de la tarea, ya que su estimación determinará el tiempo y el esfuerzo que haya que dedicar, y lo que es más importante la cantidad, naturaleza y complejidad de los procedimientos necesarios para resolverla.

Por lo que respecta a la familiaridad del alumno con la tarea que tiene que realizar, la experiencia previa facilita su resolución. Es necesario resaltar que habría que tener siempre la prevención de comprobar que dicha experiencia ha sido satisfactoria ( en el sentido que ha contribuido a la construcción del conocimiento) (Monereo; 1998).

Es imprescindible que el profesor sepa analizar, conjuntamente con el alumno, la conveniencia o inconveniencia de los procedimientos utilizados y proponer soluciones alternativas, para así romper con el hábito de la aplicación de algún mal procedimiento y entorpecer la correcta realización. Asimismo, el maestro debe hacer consciente al alumno de las razones que avalan la utilización de algún procedimiento, para acercar al alumno a la conducta estratégica que se quiere que adquiera.

La selección y utilización de procedimientos adecuados para la resolución de la tarea dependerá de la idea que el alumno tenga del esfuerzo y dedicación que cada actividad de aprendizaje requiera. Para esto la solución más estratégica no es siempre la más complicada, ya que algunas tareas aparentemente complejas pueden resolverse con métodos simples, si éstos son apropiados. Además ante tareas novedosas el alumno puede consultar con el maestro o con sus compañeros cuál es el procedimiento más estratégico a utilizar, lo que lo puede llevar a conocer nuevos procedimientos si la ocasión lo requiere.

Por lo anterior se afirma que los profesores que consideran conjuntamente las variables del contexto interactivo en el que se produce el aprendizaje, destacando las características individuales de sus alumnos y las peculiaridades de la tarea, serán más efectivos en la enseñanza del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Siempre y cuando no se limite a la simple toma de conciencia, sino que comporten la definición de objetivos instruccionales, la regulación de la intervención educativa y la toma de decisiones intencionales y contextualizadas por parte del profesor. Sólo entonces podemos hablar de un uso estratégico de los procedimientos de enseñanza por parte del profesor que, a su vez, facilitarán la adquisición del uso estratégico en el aprendizaje de los alumnos. Es importante insistir en una interrelación de los distintos tipos de variables tratadas, puesto que esta interrelación provocará el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje.

Después de analizar los factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de estrategias en el aula y con el afán de esquematizar lo expuesto en el presente capítulo Monereo (1998) proporciona una serie de pautas de actuación relacionadas con dichos



factores, que pueden ayudar al profesor a actuar de forma más estratégica y a favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje en el aula:

## FACTORES

## PAUTAS DE ACTUACIÓN

### 1. *Factores personales*

a) *Percepción de uno mismo (autoconcepto, autoestima, autoeficacia)*

-Favorecer el intercambio bidireccional de ideas.  
-Hacer comprender el concepto de inteligencia modificable.

b) *Motivación*

-Orientar explicaciones de éxito y fracaso positivas.  
-Dar información de los progresos en el aprendizaje.  
-Establecer objetivos próximos.  
-Ayudar al alumno a tener conciencia de los propios intereses.  
-Fomentar que el alumno formule metas de aprendizaje.  
-Organizar la actividad en grupos cooperativos.

### 2. *Factores de la tarea*

a) *Objetivos*

-Ayudar al alumno a identificar la demanda de la tarea.  
-Utilizar el lenguaje adecuado al nivel de los alumnos para

*facilitar la apropiación del significado.*

*-Comprobar que la interpretación por parte del alumno y la demanda de la tarea se acerca a la del profesor.*

*-Actuar como modelo de comportamiento estratégico.*

*b) Habilidades cognitivas*

*- Explicitar las habilidades necesarias y potenciar su desarrollo y aplicación.*

*c) Tipo de conocimiento.*

*-Adecuar la metodología al tipo de conocimiento (declarativo, procedimental y actitudinal)*

*-Orientar el pensamiento de los alumnos a través de la interrogación.*

*-Explicitar los motivos que justifican la utilización de determinados procedimientos.*

*d) Familiaridad*

*- Comprobar los conocimientos y experiencias previas del alumno.*

Por lo anterior, consideramos que queda clara la estrecha relación entre los factores que intervienen en el proceso enseñanza - aprendizaje y la significativa influencia que ejerce el docente en los mismos, aunado a esto, proseguiremos a tratar el tema de la función docente, concretamente, en la enseñanza de estrategia de aprendizaje.

### III.8 La función docente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje

Como hemos apuntado, el docente es el mediador entre las estrategias de aprendizaje y el alumno que las va a aprender, por este hecho es necesario que planee actividades dirigidas a promover el desarrollo y optimización de dichas estrategias. Para lograr esto es necesario que enfoque su actuación a la enseñanza de estas y a configurar una propuesta curricular para la enseñanza de las mismas.

Parafraseando a Díaz Barriga y Hernández (2002), la enseñanza de estrategias será posible sólo en la medida en que las acciones de intervención que realice el profesor cumplan ciertas condiciones, como las que se señalan a continuación.

- *De andamiaje:* que las estrategias se enseñen de manera informada, explícita y suficientemente prolongada. Se recomienda el andamiaje, utilizando distintas técnicas como el modelamiento, el aprendizaje cooperativo, la ejercitación, la discusión metacognitiva, entre otras.
- *De la significatividad:* promover que los estudiantes aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias y el manejo metacognitivo consciente del cuándo, cómo y por qué de su empleo.
- *De seguridad:* promover simultáneamente en los estudiantes los siguientes aprendizajes relacionados con asuntos motivacionales: a) propiciar el aprendizaje de patrones atribucionales apropiados, por ejemplo enseñar a los alumnos a percibir el éxito como consecuencia del esfuerzo, entendiendo a éste último como una causa interna, modificable y controlable; b) animar a que los alumnos busquen metas de aprendizaje, metas orientadas a la tarea y a querer aprender; y c) promover creencias de autoeficacia pues una instrucción eficaz y exitosa que deja aprendizajes y habilidades en los alumnos genera confianza y creencias de éste tipo.

- *De utilidad:* que se demuestre a los alumnos el valor de las estrategias y la importancia de su aprendizaje; en tal sentido es menester que los alumnos aprendan a reconocer la importancia de las estrategias, a creer en ellas como instrumentos para mejorar la calidad de sus aprendizajes y a reconocer su valor funcional para futuras situaciones, de lo contrario el aprendizaje será poco significativo.
- *De vinculación:* explorar las estrategias que los alumnos ya conocen, las cuales muchas veces no les reditúan beneficios apropiados por no saber ejecutarlas o autorregularlas correctamente. En muchas ocasiones dichas estrategias, si son corregidas y mejoradas en su ejecución, llegan a generar buenos dividendos en los aprendizajes de los alumnos.
- *De construcción de problemas:* plantear tareas de aprendizaje que constituyan verdaderos problemas que requieran por parte de los alumnos una regulación consciente y deliberada de su conducta de manera que para realizarlas se vean obligados a planificar previamente su actuación, deben controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando la concluyan. Un problema representa una tarea abierta que obliga al alumno a actuar inteligentemente analizando, reflexionando, y tomando decisiones, de modo tal que le demande sus conocimientos previos y sus estrategias de forma creativa. Los ejercicios ayudan a reforzar o perfeccionar técnicas ya aprendidas; mientras que los problemas al ser tareas novedosas para las cuales se desconoce su solución, promueven conductas estratégicas. Obviamente, tal cambio no sólo habrá de repercutir en las tareas que se planteen a los alumnos cuando éstos aprendan las estrategias, sino también en la preparación de las evaluaciones.
- *De transferencia:* que su promoción se realice en las áreas de conocimientos o materias curriculares que enseña; en este sentido, para ciertas asignaturas o áreas curriculares hay que reconocer que existen estrategias específicas de

dominio, que el profesor de cada asignatura deberá explorar e identificar para luego intentar enseñarlas. Existen estrategias que son comunes a varios dominios, las cuales podrán identificarse dentro del currículo, mediante el trabajo realizado por grupos de docentes que pertenezcan a academias o áreas del conocimiento relacionadas. Así, en una propuesta metacurricular podrían conjuntarse ambos tipos de estrategias reforzando su aprendizaje y transferencia, ante un amplio rango de tareas y materiales académicos en el aula.

- *De adecuación:* la recomendación permanente de que el docente, al enseñar las estrategias, sea sensible a las necesidades de los alumnos y utilice las técnicas y metodología propuestas no de una manera mecánica como un instructivo rígido sino en forma creativa y adaptable.
- *De respeto:* el crear un clima en el aula donde se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras como puede aprenderse y pensarse sobre un tema. Un entorno donde sea posible plantear la enseñanza de estrategias de aprendizaje como un objetivo explícito y directo.
- *De modelo:* por último, el docente al mismo tiempo que es un agente reflexivo y estratégico de su enseñanza funja como aprendiz estratégico y que en tal sentido represente un modelo para los alumnos sobre cómo enfrentar tareas de aprendizaje de modo estratégico.

El acierto en el proceso de enseñanza de estrategias consiste en los vínculos y relaciones que se pueden establecer entre estos aspectos.

En lo que se refiere a la participación en la configuración de una propuesta curricular para la enseñanza de estrategias, el docente puede participar con otros

especialistas en el diseño de propuestas de enseñanza de las estrategias. Según Díaz Barriga y Hernández (2002) existen al respecto dos modalidades:

- Enseñanza o instrucción adjunta.
- Metacurrículo.

En *la instrucción adjunta*, la labor del docente es complementaria, porque tales acciones ( de diseño y de aplicación) generalmente son encabezadas por especialistas u orientadores. Este tipo de instrucción consiste en curso de duración variable y consiste en aplicar propuestas ya instrumentadas o probadas por otros investigadores, bajo la recomendación de que se utilicen aquellas que tengan una eficacia demostrada y que sean pertinentes a las posibilidades y metas de la institución. Pero cuando esto no es posible, y se desee diseñar una propuesta de instrucción adjunta a la medida de las necesidades reportadas de la institución escolar y de los alumnos, los docentes podrán participar más directamente aportando su experiencia.

En el *metacurrículo*, se refiere a la necesidad de enseñar a los estudiantes cómo aprender el conocimiento de forma más efectiva en cada curso escolar y en vinculación con áreas de contenido específicas. Así, el propósito central consiste en que los propios docentes, desde sus propias clases, induzcan el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas a la vez que enseñan el contenido de la asignatura .

De ésta forma entraría al aula con dos tipos de metas: las referidas a los productos del aprendizaje, que se enfocan a lo que deben saber o ser capaces de hacer los alumnos, y las respectivas al proceso de aprendizaje, enfocada a enseñar a los alumnos, cómo aprender. Esto convertiría a los modelos de intervención para estrategias de aprendizaje en la modalidad de currículo inserto y no extracurricular, como el caso de la instrucción adjunta. En la creación de un metacurrículo la participación de los docentes con el equipo de diseño se vuelve imprescindible y enriquecedora en torno a: qué estrategia enseñar, para que dominios específicos de conocimientos, cómo enseñarlas, qué materias de aprendizaje pueden ser los más apropiados, de qué forma se puede secuenciar las actividades y cómo relacionarlas con los contenidos.

Gaskins y Elliot 1999 (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) proponen los siguiente puntos para que el docente participe en la confección de una propuesta metacurricular:

- ❑ Seleccionar o desarrollar, innovaciones que respondan a las necesidades reales de los alumnos.
- ❑ Comprometer al personal docente y darle la oportunidad de que participe en el diseño, desarrollo y aplicación de la propuesta metacurricular de enseñanza de las estrategias.
- ❑ Ayudar a los docentes a que adquieran conocimientos pertinentes al desarrollo de la propuesta de enseñanza de las estrategias. Hacerlos participar en cursos, seminario, talleres (impartidos por especialistas), observaciones, discusiones conjuntas, intercambios de experiencias intra e interinstitucionales (entre los mismos docentes), etc. con la finalidad de que se involucren más activamente en la experiencia.
- ❑ Fomentar un entorno apropiado donde se promuevan la reflexión, la discusión y una firme actitud de transformación en los participantes (especialistas y docentes) en pro de la innovación.
- ❑ Asumir que las innovaciones y los cambios requieren de un cierto tiempo de aplicación. Las primeras experiencias tal vez no logren un grado satisfactorio de aplicabilidad; pero con la experiencia de desarrollo y la reflexión del personal, las mejoras se harán palpables progresivamente, dando lugar incluso a futuras renovaciones.

En el capítulo anterior señalábamos la relevancia de la creatividad en el proceso enseñanza – aprendizaje, y en este punto de confección de la propuesta curricular viene a colación, pues a partir de las necesidades reales del alumno y del contexto educativo en el que se encuentre inmerso, el docente confeccionará creativamente la propuesta curricular, requiriendo de una constante preparación en la enseñanza de estrategias.

Esta actitud, reflexiva, analítica, creativa y de preparación constante lo conducirá a la investigación de diversos procedimientos, métodos y técnicas que le permitan llevar de la mejor manera su función como mediador. En el siguiente apartado nos enfocaremos a las técnicas para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

### **III.8.1 Técnicas que el docente deberá emplear para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje**

Las estrategias deben considerarse como procedimientos de carácter heurístico y flexible. Para la enseñanza de cualquier tipo de estrategia cognitiva es menester considerar que su aprendizaje es progresivo y se requiere de un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el docente y el alumno. En dicho contexto, el docente actúa como guía y provoca situaciones de participación guiada con los alumnos.

De este modo, Díaz Barriga y Hernández (2002), presenta tres pasos básicos entre el desconocimiento del proceso hasta el uso autónomo y autorregulado del discente. Dichos pasos son los siguientes:

- *Presentación de la estrategia:* es la exposición y ejecución del procedimiento por parte del docente.
- *Práctica guiada:* es la ejecución guiada del procedimiento por parte del alumno y / o compartida con el docente.
- *Práctica independiente:* es la ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del alumno.

Se infiere de lo anterior, que la intervención del docente se irá modificando y ajustando dependiendo de la capacidad que tenga el alumno en la construcción del procedimiento estratégico que se le demande en las diferentes tareas que se le asignen.



Díaz Barriga y Hernández (2002), identifican varios métodos y técnicas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, los cuales pueden utilizarse en forma combinada, son las siguientes:

- ✓ *La ejercitación.* Consiste en el uso reiterado de las estrategias aprendidas ante varias situaciones o tareas, que asignará el profesor y vigilará su cumplimiento, evaluando la eficacia de la aplicación, así como los productos del trabajo realizado.
  
- ✓ *El modelado.* Es la forma de la enseñanza en la cual el docente “modela” ante los alumnos el modo de utilizar una estrategia determinada, con finalidad de que el estudiante intente “copiar o imitar” su forma de uso. Puede hacerse una extensión y utilizarse el “*modelamiento metacognitivo*”, en donde el modelo enseña y muestra la forma de ejecución de la estrategia, de manera conjunta con aquellas otras actividades reflexivas, (que generalmente quedan ocultas en situaciones normales) relativas a las decisiones que va poniendo en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje o de solución de problemas. De esta manera el alumno observará los pasos en la ejecución de las estrategias y tomará ejemplo a partir de las acciones y reflexiones metacognitivas del modelo. Respecto al modelado, pueden identificarse otras dos variantes: *el modelado de uso correcto* y *el modelado de contraste* entre un uso correcto y otro incorrecto de la materia. También pueden ser importantes las actividades de postmodelado, en donde se aclare con información adicional una “representación alternativa” (analogías, metáforas, etc), que le sirvan a los alumnos para su posterior utilización
  
- ✓ *El análisis y discusión metacognitiva.* Por medio de ésta técnica se busca que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, conforma de aproximación

metacognitiva ante problemas y tareas similares. Monereo, 1990 (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) distingue dos variantes:

- a) El profesor propone una actividad o tarea, y una vez finalizada pide que los participantes escriban o expongan oralmente el proceso cognitivo seguido.
- b) Distribuidas en parejas, algunos alumnos deben resolver una tarea “pensando en voz alta”, mientras sus compañeros anotan el proceso cognitivo, para después exponerlo al análisis y discusión de toda la clase”.

- ✓ *La autointerrogación metacognitiva.* También consiste en ayudar a que los alumnos conozcan y reflexionen sobre las estrategias utilizadas (procesamiento involucrado, toma de decisiones, etc) con el fin de conseguir mejoras en su uso, por medio de un esquema de preguntas que el sujeto va a plantearse a hacerse antes, durante y después de la ejecución de la tarea. Pueden identificarse con claridad tres fases:

- a) Primer, el profesor propone el modelo de interrogación que emplea y expone varios ejemplos ante los alumnos;
- b) Después, cada alumno aplica el esquema y comienza con distintas tareas impuestas por el propio estudiante,
- c) Por último, se intenta promover que el alumno internalice el esquema y lo use en forma independiente.

### **III.8.2 Estrategias de enseñanza manejadas en la tarea para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos de secundaria**

Díaz Barriga y Hernández (2002) seleccionan algunas estrategias que han demostrado en diversas investigaciones una alta efectividad al ser introducidas como

apoyos, en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, y que nosotros consideramos pertinentes para incluirlas en la tarea escolar. Estas estrategias de enseñanza son:

Objetivos. Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.

Resúmenes. Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios y argumento central.

Organizadores previos. Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones. Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.)

Organizadores gráficos. Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información como cuadros sinópticos y cuadros C-Q-A (lo que se conoce, lo que se quiere conocer o aprender y lo que se ha aprendido).

Analogías. Propositiones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas. Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Señalizaciones. Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Mapas y redes conceptuales. Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Organizadores textuales. Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Díaz Barriga y Hernández (2002) clasifican las estrategias con base en: *el momento de uso y presentación y en el proceso cognitivo atendido.*

#### Con base en el momento de uso y presentación

- Las estrategias preinstruccionales: se incluyen al inicio preparan y alertan al alumno en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el alumno se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

- Las estrategias coinstruccionales: se incluyen durante el proceso, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el alumno mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, entre otras.

- Las estrategias postinstruccionales: se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permite inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de

las estrategias postinstruccionales más conocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

#### Con base en el proceso cognitivo atendido

- Estrategias para activar los conocimientos previos. Están dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existen. Sirve para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. También sirven para esclarecer los objetivos educativos que les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión o secuencia instruccional que éstos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados. Estas son de tipo preinstruccional.

- Estrategias para orientar y guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los conocimientos de aprendizaje. Se utilizan para guiar, orientar, y ayudar a mantener la atención de los alumnos durante una sesión, discurso o texto. Son estrategias de tipo coinstruccional porque se aplican de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación. Se pueden utilizar estrategias como el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales.

- Estrategias para mejorar la codificación de la nueva información. Están dirigidas a propiciar que el alumno realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el docente o por el texto. Se recomienda que se utilice en forma coinstruccional. Las estrategias a emplear provienen de toda gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etc.).

- Estrategias para promover una organización global de la información por aprender. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias se pueden usar en diferentes momentos de la

enseñanza. Se pueden incluir a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales.

- Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Con este enlace se asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda usar estas estrategias antes o durante la instrucción. Las estrategias de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

Una vez enunciado los diferentes tipos de estrategias, inferimos que el docente es quien debe tomarlas en cuenta, e incluirlas en su bagaje cognitivo, y junto con las técnicas didácticas (mencionadas anteriormente) sean aplicadas de la mejor manera para que el aprendizaje en sus alumnos sea realmente significativo. El docente de secundaria, al tener conocimiento de la variedad de estrategias de enseñanza y técnicas didácticas que existen, puede utilizarlas tal y como se plantean, o realizar propuestas creativas que incluyan dos o tres combinaciones tomando en consideración los objetivos de aprendizaje en la tarea que se deseen lograr. Cabe mencionar que la actitud que tome el docente ante el uso de dichas estrategias debe ser activa, creativa y motivadora ante el alumno, para que de esta manera el adolescente las pueda internalizar, y transfiera el uso de las mismas en las diferentes situaciones de aprendizaje que le exigen las diferentes tareas asignadas por los docentes de secundaria.

No sólo el conocimiento y la aplicación de estrategias es condición necesaria para el mantenimiento y transferencia de ellas, existen algunos aspectos que coadyuvan con dichos procesos. A continuación se explican estos.

### III.9 Aspectos indispensables para el mantenimiento y transferencia de las estrategias

Una de las mayores dificultades para el alumno es adaptar las estrategias entrenadas a nuevas situaciones de aprendizaje, es decir, el mantenimiento y transferencia de ellas ; para ello se requiere que el docente enseñe al alumno, el cuándo, dónde, y por qué utilizarlas, consiguiéndolo por medio del entrenamiento informado de la regulación y la metacognición, además de tomar en cuenta los aspectos que ya hemos señalado como:

- Características del adolescente (conocimientos metacognitivos, autoestima y autoeficacia).
- Características de los materiales de aprendizaje (la complejidad, la familiaridad, organización lógica).
- Demanda de la tarea (distintas demandas de aprendizaje y solución de problemas que se le plantean al alumno en las tareas escolares).
- Estrategias (conocimientos del alumno del uso y utilidad de las diferentes estrategias).

Parafraseando a Ashman y Conway (cit. por Díaz Barriga y Hernández, 2002) señalan otros aspectos que se deben tener presentes para potenciar el mantenimiento y la transferencia positiva del entrenamiento de las estrategias, estos son:

- La sensibilización de los participantes respecto a la importancia del entrenamiento.
- Motivar a los alumnos a establecer procesos de atribución sobre las mejoras logradas, fincados en el uso y el esfuerzo estratégico.
- Proponer tareas diferenciadas que promuevan la transferencia de diferentes estrategias.
- La participación activa del docente y los compañeros en los procesos de generalización de estrategias (mediante discusiones en grupo, etc.)

El análisis realizado por el docente, de los aspectos anteriores, le permitirá aplicar la enseñanza de estrategias de aprendizaje concretamente en el diseño curricular en la educación media. En el siguiente apartado señalaremos la actividad del docente en función de esto.

### III.10 Las estrategias de aprendizaje en el diseño curricular en la educación media

Para Monereo (1998), las decisiones sobre cuál debería ser el tratamiento de las estrategias de aprendizaje en el proyecto curricular de la escuela, se basan en las respuestas a las siguientes preguntas:

❖ *¿Qué procedimientos y estrategias enseñar?*

Existe la necesidad de clasificar y organizar las estrategias, con el fin de delimitar la especificidad o generalidad de éstas y poder enseñarlas en las áreas curriculares precisas o de forma colateral, a través de distintas áreas, reforzando de ese modo su dominio.

Se pueden agrupar, tomando como referencia las habilidades cognitivas, tomando en cuenta los objetivos que deben alcanzarse en cada etapa educativa y que están definidos a partir de las capacidades y habilidades generales que el alumno debe desarrollar a través del proceso educativo. Existen diez grupos de habilidades que propone Monereo sobre el dominio cognitivo

La observación de fenómenos con estrategias como los registros de datos, los autoinformes, las entrevistas o los cuestionarios.

La comparación y análisis de datos, con estrategias como el emparejamiento, las tablas comparativas, la toma de apuntes, el subrayado, la prelectura, o la consulta de documentación.



La ordenación de hechos, con estrategias como la elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos, la distribución de horarios o la ordenación topográfica.

La clasificación y síntesis de datos, con estrategias como los glosarios, los resúmenes, los esquemas o los cuadros sinópticos.

La representación de fenómenos, con estrategias como los diagramas, los mapas de conceptos, los planos y maquetas, los dibujos, las historietas, los periódicos murales o el uso del gesto y la mímica.

La retención de datos, con estrategias como la repetición, la asociación de palabras o de palabras e imágenes ( mnemotécnica ).

La recuperación de datos, con estrategias como las referencias cruzadas, el uso de categorías o las técnicas de repaso y actualización.

La interpretación e inferencia de fenómenos, con estrategias como el parafraseado, la argumentación, la explicación mediante metáforas o analogías, la planificación y anticipación de consecuencias, la formulación de hipótesis, la utilización de inferencias deductivas e inductivas.

La transferencia de habilidades, con estrategias como la autointerrogación o la generalización.

La demostración y valoración de los aprendizajes, con estrategias como la presentación de trabajos e informes, la elaboración de juicios y dictámenes o la confección de pruebas y exámenes.

Por otro lado Bayliss (cit. por Hallam e Ireson, 2002, revista Educación 2002, No.83), señala que las habilidades genéricas, son aptas para diversos empleos y forman parte de los objetivos de aprendizaje, y nosotros las consideramos necesarias en el implemento de estrategias de aprendizaje en la tarea, estas son: adaptación, creatividad, capacidades de comunicación y sociabilidad, solución de problemas, organización, administración del tiempo, trabajo independiente, metacognición y uso de tecnologías de la información

❖ *¿ Cuándo enseñar los procedimientos y estrategias de aprendizaje?*

Es imprescindible partir de los conocimientos y competencias cognitivas que un alumno, a una edad determinada posee con respecto a las distintas formas de operar con un conjunto de datos: si puede comparar dos definiciones y realizar una tabla para ello, si puede observar la metamorfosis de un insecto y puede representarla a través de un registro con pautas, o si puede retener el nombre de distintas comarcas mediante algún sistema mnemotécnico. En todos estos casos el alumno debe aplicar un procedimiento de aprendizaje de forma pertinente, lo que supone poseer la habilidad básica que lo permita (una de las diez enunciadas anteriormente ) conocer el procedimiento en cuestión (conocimiento procedimental ) y ser capaz de aplicarlo adecuadamente cuando las condiciones lo aconsejen , en función de un objetivo ( uso estratégico de procedimiento ).

Otro criterio que habrá de auxiliarnos en la secuenciación es la consideración de los procedimientos como contenidos, es decir, como formas de conocimiento culturalmente organizadas que guardan entre ellos relaciones de tipo epistemológico. En este sentido, en la enseñanza de los procedimientos de síntesis, elaborar esquemas y construir mapas de conceptos, podríamos anteponer el primero al segundo, basándonos en sus relaciones de requisito: construir mapas entraña una gran dificultad si previamente no se ha enseñado al estudiante a agrupar un conjunto de ideas de forma esquemática.

Cobián Sánchez, Nielsen y Solís (1999), apuntan que la selección de las estrategias de aprendizaje dependerá de la naturaleza del contenido de la materia que se va a enseñar, el propósito para el cual se propone enseñarlo y el contexto sociocultural de los alumnos.

❖ *¿ Cómo enseñar el uso estratégico de procedimientos en el seno de las unidades didácticas?*

Como ya señalábamos, las estrategias son procesos de toma de decisiones generales en distintos tipos de conocimientos, por esto su enseñanza deberá ir vinculada a la forma como se enseñan y se aprenden los contenidos ( metodología de enseñanza-aprendizaje ).

El tratamiento curricular del docente y la conducta estratégica que debe desarrollar el alumno están relacionadas con el tipo de actividades que plantee en el aula, ya sea con los métodos, recursos y modalidad de discurso que utilice para interactuar con los alumnos y lograr que estos capten el sentido y el significado del uso estratégico de uno u otro procedimiento, y lo apliquen posteriormente de forma autónoma y eficaz. En el tratamiento curricular, el diseño y desarrollo de unidades didácticas, facilita el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Cualquier programación de unidad se debe basar en las actividades que promuevan la actuación estratégica de los alumnos y deberá inspirarse en un conjunto de pautas metodológicas ya probados por expertos.

Una vez comprendido el ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo enseñar procedimientos y estrategias de aprendizaje?, consideramos importante el aspecto de la evaluación de dicho aprendizaje. Por tal motivo en el siguiente apartado trataremos este punto.

### **III.11 La evaluación de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de secundaria**

Es necesario que tanto el alumno como el docente conozcan formas de valorar y evaluar la utilización de estrategias de aprendizaje en la tarea de los alumnos de secundaria, aunque para ello existan ciertas dificultades. Cualquier actividad cognitiva, puede observarse a través del lenguaje ( explicar lo que se ha pensado ) o la conducta externa (acciones que dan cuenta de decisiones internas) pero estos no son suficientes para conocer los procesos mentales que realmente se producen, por ejemplo, el estudiante puede tender a racionalizar su discurso y añadir información que complemente las lagunas y carencias de forma que lo que explique resulte más coherente; o puede organizar esa explicación atendiendo más a lo que el cree que el evaluador espera oír u observar que a lo que realmente ha pensado. Estos obstáculos pueden salvarse si en los instrumentos que emplee el maestro para la evaluación se ha tenido la precaución de utilizar ejercicios o interrogantes que disminuyan al máximo esos riesgos, preguntas como ¿qué pensabas o hacías en ese momento?, con esto propicia la conciencia y metacognición de su proceso.

Recordemos que los contenidos que fueron aprendidos con un mayor control consciente por parte del alumno, serán el conjunto de conocimientos que de manera más fiable, porque son significativos para él, podrán informar al docente sobre el nivel potencial estratégico de un estudiante. La utilización correcta de las estrategias de aprendizaje implica: lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, actividades que se llevan a cabo mediante la metacognición y la autorregulación del aprendizaje

Monereo (1998) afirma que cualquier actuación destinada a evaluar el uso estratégico de procedimientos en el aula, debería proporcionar información sobre los siguientes conocimientos metacognitivos y de autorregulación.

- a) El conocimiento conceptual o declarativo que el alumno tiene sobre qué son las estrategias de aprendizaje, para qué sirven, qué tipos de estrategias existen, qué pasos hay que realizar para ponerlas en práctica, etc. ( lo que hay que hacer).
- b) El conocimiento procedimental, que conllevará poner en práctica el conocimiento declarativo ( saberlo hacer).
- c) El conocimiento estratégico o condicional, que indica en que situaciones es adecuado emplear cada procedimiento, de qué forma debe utilizarse (controlarlo mientras se hace).

Obviamente estos tres tipos de conocimiento se utilizan de manera simultánea en cualquier actuación estratégica del alumno, por ejemplo cuando el alumno se enfrenta a una tarea como sintetizar las ideas principales de un texto, los tres tipos de conocimiento coinciden en una misma acción y determinan las decisiones que toma el alumno, a la hora de realizar la tarea. Por ello se hace necesario, conocer ¿de qué forma se puede llevar a cabo la evaluación de los mismos?. Procederemos a explicar cada uno de ellos.

### La evaluación del conocimiento declarativo

En todos los ámbitos de nuestro conocimiento, tanto académico como cotidiano, la importancia que adquieren los hechos y los conceptos es innegable. En el tema que nos ocupa, las estrategias de aprendizaje, sucede lo mismo, al igual que en otras áreas, para que podamos hablar de construcción de significados, los conceptos deben estar relacionados entre sí, además, la información referida a conceptos implica siempre, (cuando llega a ser significativa), una conexión con los conocimientos anteriormente elaborados, por lo que su adquisición supone un cambio en las propias concepciones e ideas sobre el aprendizaje. Al aprender nuevos significados conceptuales, se transforman las propias ideas, se incorpora nueva terminología en el propio vocabulario, y se elaboran y manejan esquemas o conceptos generales para organizar mejor la información. Así el objetivo del aprendizaje del conocimiento declarativo o conceptual de las estrategias de aprendizaje, consiste en convencer al alumno de la importancia de las mismas, así como al prestar atención del cómo se estudia y cómo se aprende, de modo que ante cualquier tarea de aprendizaje debe actuar estratégicamente

Estamos de acuerdo con Monereo (1998), cuando apunta que tal como sucede en la evaluación de la adquisición de cualquier contenido declarativo, en el caso de las estrategias de aprendizaje, el interés del docente no debe limitarse únicamente a comprobar la capacidad del alumno para reproducir literalmente la definición de los conceptos que forman parte de dicho contenido, sino más bien a constatar hasta qué punto se han comprendido estos conceptos y principios y en qué medida se conectan y relacionan con lo que ya se sabe acerca de cómo se aprende. Por ello, el objetivo será siempre evaluar la adquisición significativa del conocimiento declarativo y las estrategias de aprendizaje, en relación al establecimiento de relaciones significativas entre los distintos conceptos y su incorporación en la estructura cognitiva del alumno.

Monereo (1998) señala los procedimientos para evaluar el conocimiento declarativo de las estrategias de aprendizaje son:

Los cuestionarios: formados por preguntas relativas a aspectos declarativos concretos de las estrategias de aprendizaje. Dichas preguntas si son abiertas, deben evitar solicitar directamente del alumno una definición, puesto que la capacidad de elaborar definiciones de los conceptos que conocemos no suele ser un buen indicador de nivel de comprensión de éstos. Afirmar que una persona no conoce un determinado concepto porque no es capaz de definirlo no parece muy atinado, por lo que creemos necesario recurrir a otros procedimientos distintos a la definición para tener información del conocimiento declarativo elaborado por los alumnos. Quizá la solución más adecuada sea lo que se ha denominado el *reconocimiento de la definición*, que suele llevarse a la práctica mediante los conocidos tests de elección múltiple. Esto es debido a que el reconocimiento es más fácil que la evocación, y este tipo de ejercicios suelen ser útiles, siempre que contemplen unas condiciones mínimas de adecuación, como por ejemplo, que las distintas opciones de respuesta sean *significativas* para el alumno, que las respuestas correctas no sean una copia literal de la definición del término que se debe aprender y que procure no producir conocimiento fragmentario y poco relacionado entre sí.

La exposición temática: a partir de preguntas debidamente relacionadas, sobre la idea de un tema general, pedir una composición o una exposición organizada, oral o escrita, sobre lo que se sabe de las estrategias de aprendizaje puede constituir una actividad positiva. En la misma línea, la utilización de mapas conceptuales o esquemas de síntesis resulta igualmente aconsejable, debido a la exigencia de selección y jerarquización del contenido declarativo que el uso de estos procedimientos conlleva. En todos estos casos lo interesante es plantear preguntas que provoquen la comparación de conceptos, el establecimiento de semejanzas y diferencias, la búsqueda de analogías, etc. Además y como principio general, en este tipo de trabajos debe valorarse por encima de todo la descripción según las propias palabras del alumno ( la no repetición de definiciones literales), así como las justificaciones de cada uno de los argumentos expuestos o de las relaciones representadas.

La entrevista, individual o de grupo: que tenga por objetivo recoger información a cerca de las explicaciones y justificaciones que los alumnos elaboran con relación a las

estrategias de aprendizaje, puede resultar de interés. En este caso es conveniente, preparar un guión para dirigir la conversación durante la entrevista hacia los aspectos conceptualmente más relevantes, provocando de este modo que los alumnos expongan su opinión y sus propias elaboraciones sobre éstos.

Las propuestas previamente elaboradas: destinadas a valorar la profundidad del conocimiento declarativo adquirido. Esta propuesta define cinco niveles en los que puede clasificarse cualquier adquisición de conocimiento declarativo, que van del más simple o cercano al aprendizaje mecánico, al más complejo o parecido al aprendizaje significativo, y que el autor conceptualiza del siguiente modo:

- Un incremento cuantitativo del conocimiento
- Memorización
- La adquisición de hechos y conceptos que pueden retenerse y ser utilizados cuando sea preciso.
- La abstracción del significado.
- Un proceso interpretativo que tiene por objetivo entender la realidad de un modo distinto.

Independientemente de los procedimientos que se elijan para evaluar la construcción del conocimiento declarativo en estrategias de aprendizaje de los alumnos, es interesante crear y poner en práctica actividades de evaluación que sirvan, tanto para recoger información acerca del conocimiento conceptual que el alumno ha construido, como para crear nuevas situaciones y oportunidades de aprendizaje. Con esta idea, recomendamos presentar, en las actividades de evaluación, situaciones nuevas, al menos en algún aspecto, que cumplan esta doble función: por un lado plantear situaciones de aprendizaje, que permitan al alumno conocer y relacionar nueva información, y por otro, averiguar hasta qué punto este alumno está en disposición de activar el conocimiento declarativo en situaciones diversas, lo que es imprescindible tanto para la transferencia como para el conocimiento condicional que caracteriza al uso estratégico de procedimientos.

### La evaluación del conocimiento procedimental.

Los procedimientos son las maneras de actuar para conseguir un fin, y cuando es interdisciplinar, es decir que puede ser aplicado a distintas disciplinas, se denominan procedimientos de aprendizaje, los cuales son el contenido básico que el alumno estratégico debe saber utilizar, para escoger en cada caso el que sea más estratégico en relación a la tarea y al objeto de estudio al que quiere aplicarlo.

El contenido procedimental designa conjuntos de acciones, que se refieren a la habilidad de saber hacer cosas. De acuerdo con esta concepción, el docente, para evaluar el conocimiento procedimental, deberá basarse en recoger información que le indique hasta qué punto el alumno es capaz de poner en práctica las acciones o secuencias que configuran cada procedimiento, si las utiliza en el orden correcto y si la utilización conlleva cierta automatización, que le permite dedicar más atención a la toma de decisiones que caracteriza el uso estratégico.

Gagné, Coll y Valls, (cit. por Monereo, 1998) señalan las pautas para evaluar la adquisición de procedimientos en el aula:

\* Evaluación de identificación de procedimientos, mediante un sistema de demostración. El docente utiliza públicamente un procedimiento para resolver un problema de aprendizaje, y pide a los alumnos que identifiquen, qué procedimiento ha utilizado, que pasos ha llevado a cabo, qué acciones son más simples o complejas, etc.

\* Pedir al alumno que juzgue su correcta utilización, en cuanto a la lógica de los pasos seguidos en el procedimiento, independientemente de la tarea en la cual se aplica y de las características del alumno que lo utiliza; para lo que será necesario poner a discusión grupal los argumentos que avalan cada opinión. Por ejemplo, el docente puede realizar el resumen de un texto delante de la clase y cometer errores fáciles de identificar, u obviando alguna secuencia de acción más o menos relevante, como subrayar o tomar notas antes de redactar el resumen, con esto, una vez finalizada la demostración puede establecerse un



diálogo a cerca de los pasos realizados y su conveniencia en relación al procedimiento utilizado. Cualquier actividad que potencie la reflexión de la utilización de procedimientos puede ser útil al docente para conocer hasta que punto, los alumnos dominan y saben poner en práctica las secuencias de acción, lo que permitirá adecuar mejor su intervención educativa, para fomentar el uso estratégico en el alumno.

\* Las secuencias de acción, es la observación directa de utilización de procedimientos mientras el alumno está actuando, para valorar si el alumno sabe utilizar un determinado procedimiento. Será necesario idear algún sistema que proporcione información acerca de conocer si el alumno sabe llevar a la práctica las secuencias de acción implicadas en cada procedimiento, si conoce el orden en que han de ser ejecutadas y hasta qué punto ha automatizado ( en el sentido de que su puesta en práctica supone un gasto atencional mínimo por lo que ya no es consciente sino automático) los distintos pasos que hay que realizar. Dicha información puede hacerse evidente pidiendo al alumno que ejecute, estando el maestro presente, un procedimiento concreto, como un resumen o mapa conceptual, situación que permite, a través de la observación o de la formulación de preguntas simultáneas a la utilización del procedimiento ( ¿ por qué has anotado estas palabras? ¿ por qué empiezas por hacer esto?, ¿ qué haces? o ¿qué harás después? ) obtener información del grado de dominio que el alumno posee de éste.

\* La enseñanza recíproca, es pedirle al alumno que enseñe a un compañero a usar un método o una técnica determinada. Para esto, el maestro, debe utilizar de una manera pública y abierta el procedimiento que quiere enseñar, hacer explícitos y justificar los pasos que va llevando a la práctica, comentar posibles alternativas y evaluar el resultado obtenido. La actitud pedagógica de éste tipo de actividades radica en que obligan al alumno que hace de maestro a conocer qué sabe del tema, a regular su propio conocimiento y los procesos cognitivos mientras enseña a su compañero, y éste también a exteriorizar sus pensamientos para que el que actúa como maestro pueda adaptarse a él.

En este tipo de evaluación, el docente debe obtener información acerca de cómo el alumno utiliza los procedimientos, como por ejemplo, la cantidad de secuencias de acción

que realiza y cómo las realiza ( en qué orden y qué gasto de atención le suponen, qué eficacia y precisión obtiene, con qué seguridad las ejecuta) y qué acciones constitutivas del procedimiento todavía no es capaz de llevar a cabo.

Es necesario que las situaciones de evaluación que se planteen puedan ser aprovechadas por los alumnos para incrementar su propio aprendizaje, que provoquen reflexiones del conocimiento de las propias posibilidades y que ofrezcan oportunidades para poner en práctica y mejorar la utilización de los procedimientos ya adquiridos.

### **La evaluación del conocimiento condicional o estratégico.**

El conocimiento condicional es el que permite al alumno decidir cómo debe plantearse el aprendizaje en unas condiciones escolares determinadas, definidas por la interacción entre los factores que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje (explicados anteriormente). No está exenta de dificultades en la evaluación, ya que existe la imposibilidad de medir directamente el proceso mental de toma de decisiones que supone todo comportamiento estratégico.

Monereo (1998), señala que para evaluar la conducta estratégica del estudiante, pueden ser de gran utilidad instrumentos como: cuestionarios, entrevistas, autoinformes verbales y baterías de pruebas y ejercicios.

- Los cuestionarios, son inventarios de preguntas sistemáticas a través de las cuales se intenta conocer el perfil individual de cada alumno como estrategia cuando se enfrenta a tareas de estudio. Por lo general, las posibles respuestas se hallan acotadas mediante alternativas o a través de escalas tipo Likert ( mucho-bastante-poco-nada). Suelen dirigirse a estudiantes mayores de 11 años de edad y mayoritariamente, parten de un enfoque de la mente como procesadora de información capaz de repetir, elaborar, organizar y recuperar datos en función de las características de la tarea de aprendizaje impuesta. La evaluación mediante cuestionarios está indicada únicamente si se desea tener una visión global y superficial de un gran número de alumnos, para después profundizar en aspectos

concretos o si se combinan con otras medidas más contextualizadas (para mayor información ver Monereo; 1998).

- La entrevista, consiste en un interrogatorio individual para obtener información sobre las estrategias utilizadas en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas pueden estar previamente fijadas (entrevista estructurada), elaborarse en parte (semiestructurada) o totalmente sobre la marcha (abierta). Las pautas de entrevista para evaluar las estrategias más conocidas tienen en cuenta algunos aspectos de la situación contextual en la que se producen, especialmente cuando la entrevista se realiza sobre la base de una tarea que acaba de concluirse. Dos ejemplos relevantes de este tipo de instrumentos son el Reading Awareness de Paris y Jacobs (1984) y el Self – regulated Learning Interview Schedule (SRLIS) de Zimmerman y Martínez Pons (1986).

Posiblemente los puntos débiles de la entrevista son, por una parte, la dificultad de una aplicación colectiva y la lentitud que exige su correcta realización. Pero el principal inconveniente se centra en los conocimientos y habilidades que debe mostrar el entrevistador, tanto en el dominio de los contenidos de la tarea sobre la que se indaga como en sus recursos comunicativos para crear una atmósfera empática con el entrevistado y al mismo tiempo mantener una absoluta neutralidad en sus consignas, reacciones y actitudes. Si el entrevistador es habilidoso y la entrevista se realiza basándose en la ejecución de una tarea específica cuyo desarrollo se ha estado observando en clase y cuyo producto (escrito, apuntes, grabaciones, audio-video, resolución de problema, etc.) se ha analizado previamente para adecuar los interrogantes de la entrevista, puede obtenerse información de una gran riqueza y profundidad, difícilmente conseguida por otros métodos.

- Los autoinformes, se basan en las descripciones verbales (orales o escritas) que puede efectuar el alumno sobre la toma de decisiones mentales que realiza ante una tarea de aprendizaje específica. Estas descripciones o informes pueden producirse antes de empezar la tarea, explicando que hará a continuación, mientras está realizando la tarea, así como la explicación de las razones de cada operación o una vez finalizada. Se ha demostrado que los alumnos más jóvenes son más precisos en recordar que al predecir, y que los

autoinformes que se realizan durante la ejecución o después de ella son más fiables que los preliminares. Este tipo de evaluación está indicada para alumnos mayores de 12 años.

Como ocurría con los cuestionarios, también aquí el modelo usual de referencia son las fases en que el alumno supuestamente procesa la información y la propiedad con que seleccionan y emplean determinados conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales en cada operación para cada subobjetivo de la tarea que se ha propuesto. Un ejemplo de estos instrumentos es el “Autoinforme para la evaluación de la actuación estratégica” de Monereo (1993).

En este tipo de iniciativas, la principal limitación reside en la dificultad de interpretar los informes de los alumnos, tanto en lo que se refiere a puntuar con objetividad la gran multiplicidad de respuestas que pueden recogerse como, muy especialmente, en la frecuente actitud de tener que explicar la ausencia de respuestas significativas, que puede obedecer a muy distintas causas, además de a la inexistencia de estrategias ( falta de comprensión de lo que se pedía, falta de motivación, dificultad para expresar razonamientos, poca conciencia de lo que se ha pensado, etc.). Dado que las estrategias deben aprenderse a través de un esfuerzo conciente, si el alumno no es capaz de explicar la estrategia empleada, es que no la ha comprendido.

La aplicación de autoinformes únicamente parece recomendable en circunstancias específicas, con alumnos mayores, especialmente de secundaria, si se produce inmediatamente después de cada actuación y cuando se combina con otras modalidades de evaluación que compensen sus problemas de fiabilidad..

- Las pruebas, tareas o ejercicios específicos, este tipo de evaluación consiste en construir pruebas o ejercicios que involucren al alumno en la resolución de un problema, resolución que presupone emplear determinadas operaciones cognitivas y estrategias de aprendizaje. Cuando los alumnos son mayores se pueden diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan evaluar el uso estratégico que efectúa el estudiante de sus conocimientos mediante la regulación de las condiciones de la actividad, de manera que

pueda observarse lo acertadas que son las decisiones que toma para adaptarse a dichos cambios. Con el fin de proteger la validez de estas situaciones, será imprescindible partir de actividades escolares habituales que previamente se habrán analizado para conocer con detalle cuáles son las decisiones que deberá ir tomando el alumno para superar los distintos obstáculos o dificultades que vayan surgiendo. Esto supone que el evaluador deberá previamente conocer los siguientes aspectos:

- Las distintas habilidades implicadas en la situación o actividad de evaluación seleccionada.
- La estrategia que debe seguirse, es decir, las decisiones que debe ir tomando el alumno para regular su conducta y resolver la situación propuesta.

Estas decisiones deberán poner en acción distintos procedimientos ( más o menos disciplinares o interdisciplinarios, más o menos algorítmicos o heurísticos) que aproximen el estado de la tarea a su estado final de resolución. Por lo tanto, es conveniente prever cuáles son los procedimientos alternativos que en cada etapa pueden aplicarse. En general, se recomienda el uso de tareas que reúnan estas características:

- a) Ser novedosas o entrañar cierta dificultad, porque requerirán del alumno un plan de acción más conciente.
- b) Requerir la aplicación de conocimiento previamente aprendido, obligando al alumno a reconocer qué elementos son generalizables a la nueva situación.
- c) Suponer la coordinación de distintos procedimientos y la toma de diferentes decisiones entre caminos alternativos que demuestren su flexibilidad y adaptabilidad cognitiva.
- d) Permitir la introducción intencional de cambios en las condiciones de trabajo durante la ejecución, para comprobar hasta qué punto el alumno es capaz de regular su actuación y ajustarse a las nuevas circunstancias.

Esta forma de evaluación resulta plenamente satisfactoria cuando se realiza en sesiones individuales y el evaluador, lejos de mantener el distanciamiento habitual con el

alumno evaluado, trata de entender desde dentro, en función de qué condiciones toma éste sus decisiones y si estas decisiones orientan la actividad hacia el objetivo buscado, es decir, si son estratégicas.

### **III.12 La evaluación dinámica del proceso de aprendizaje**

Nos referimos a una evaluación dinámica ( Lidz y Marin, cit. por Monereo, 1998) en la cual el docente introduce, cuando el alumno no puede avanzar por sí mismo, “ayudas pedagógicas” de forma progresiva para estimular o favorecer la comprensión de conceptos o principios clave o para explicitar o promover la ejecución de los procedimientos más apropiados en cada momento. La evaluación propiamente dicha consiste en analizar que tipo de ayudas necesita el alumno para superar las distintas fases de la actividad y cómo utiliza las ayudas recibidas en el desarrollo de su actuación.

Una de las formas de evaluación de las intervenciones del docente es la que se refiere a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es un concepto dentro de la teoría de Vigotsky, en la cual el aprendizaje depende de la presencia de otra persona más diestra y conocedora, de la interacción social entre uno y otro, de la negociación semiótica (sistemas de signos) que se logra en el proceso de comunicación entre ellos y lo que es más importante, actuar brindándole ayuda al que aprende en los márgenes de su zona de desarrollo potencial.

Siguiendo a Del Río Lugo (1999), apunta que la ZDP propicia que el aprendizaje se convierta en un proceso social, donde los otros podían ser agentes de desarrollo. El razonar juntos, el monitoreo en la ejecución de una tarea como estrategia de avance, implicaba que aquellas funciones que se pensaban como internas (pensamiento, lenguaje) tuvieran un origen social, en donde no sólo los contenidos sino las estructuras mismas seguirían una ley de formación, primero a nivel social, entre personas, y más tarde a nivel individual, en el interior de la propia persona.

La idea principal de Vigotsky es la ayuda necesaria del otro para aprender, pero no de cualquier ayuda sino de aquella que media entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza para lo cual hay que observar determinados requisitos y tener en cuenta la relación entre lo actual o real y lo potencia. Sólo así el aprendizaje deja de ser una simple apropiación y se convierte en algo que provoca el desarrollo (Ferreiro Gravié, 2002).

Otro tipo de ayuda pedagógica es la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner en ella expone que entre más dificultades tenga el alumno en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deberán ser las intervenciones del docente, y viceversa.

Sandoval (1998), señala que el docente debe ir construyendo andamiajes y apoyos adecuados, para que el estudiante transfiera gradualmente y vaya asumiendo la responsabilidad de ir apropiándose del contenido y dirigiendo sus propios procesos. El andamiaje puede ser definido como la construcción de una estructura o diferentes esquemas sobre los que los estudiantes puedan elaborar sus propios significados. Algunos apoyos para la construcción de andamios pueden ser que el facilitador: modele, instruya y dirija la realización de la tarea, induciendo o explicando la habilidad requerida. La cantidad de andamiajes dependerá de las necesidades de la materia, del curso o de los mismos estudiantes.

En ocasiones estas intervenciones pedagógicas coadyuvarán con la atención o la memoria del alumno, en otras intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, o inducirá en el adolescente el uso y adquisición de estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información y así proporcionar una herramienta útil para la resolución de problemas de aprendizaje, como las tareas. Estas intervenciones pedagógicas deben ser adecuadas según las diferencias existentes en los alumnos, por ésta razón, la actuación docente debe ser diversificada y acompañada de una reflexión constante del aula y sobre lo que ocurre en ella, y que a la vez se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza. El docente debe estar atento a las necesidades y competencias cognitivas de los alumnos para que con base en estas gradúe la dificultad de las tareas y proporcione los apoyos

necesarios para afrontarlas. El docente será pues, el mediador en la construcción del conocimiento de sus alumnos, a quienes proporcionará la ayuda pedagógica necesaria y específica para lograrlo.

Según Monereo (1998) el docente puede ofrecer diversas ayudas pedagógicas al alumno, como por ejemplo pedir al alumno que:

- Verbalice sus decisiones éste se da cuenta de su error y corrige su actuación.
- Indicar al alumno que existe algún error, éste formula el problema y lo subsana.
- Identifique, agrupe y / o examine las variables fundamentales del problema antes de responder.
- Elabore hipótesis sobre cómo resolver la tarea y que anticipe posibles resultados.
- Busque los principios o reglas subyacentes en el problema; se pide al alumno que tome en consideración una variable relevante de la tarea que había olvidado u obviado.
- Establezca relaciones sustanciales entre determinados datos ( causal, correlacional, probabilística, etc.).
- Realice inferencias a partir de la información que posee.
- Recupere y utilice información previamente aprendida.
- Busque evidencias lógicas y / o empíricas de los resultados o respuestas que emite.
- Varie los canales expresivos con los que piensa y / o se comunica ( oral, escrito, gráfico, numérico, motórico, mimico, etc.
- Aplique procedimientos propios de la disciplina (disciplinares) que no conoce, no domina correctamente ( conocimiento procedimental) o no sabe cuándo emplear ( uso estratégico).
- Aplique procedimientos interdisciplinares que no conoce, no domina correctamente ( conocimiento procedimental) o no sabe cuándo emplear ( uso estratégico).
- Aumente la precisión, claridad y exactitud de sus respuestas.
- Modifique su forma de proceder cuando se produzcan cambios significativos en las condiciones iniciales de la tarea.
- Combine distintos procedimientos cuando sea necesario.



Francis, 1994 (cit. por Hallam e Ireson, 2002), sugiere que el trabajo sobre una tarea requiere acción retroalimentadora de alumnos y maestro. Ambos son capaces de evaluar esta retroalimentación y reproducirla en el futuro. Si hay más de una manera de actuar sobre la tarea del alumno, la información se retroalimenta a la luz de la información anterior y la actual. El maestro debe ser capaz de ayudar pues tiene más conocimiento y posibilidades de acción sobre el alumno. Para que esto ocurra ambos deben entender cómo hacer la tarea y por qué hacerla de esa manera. Esto plantea de que el docente sepa escuchar a los alumnos. Francis reconoce la problemática de escuchar y atender a los alumnos como individuos en el aula, pero sugiere que el maestro debe darse tiempo para hacerlo y que esto mejorará la enseñanza para ambas partes.

Inferimos que en la evaluación dinámica el docente no solo enseña al alumno a resolver mejor la tarea, sino que analiza, valora y dirige su actuación estratégica, identificando sus competencias cognitivas, y con base en ellas dirige su función mediadora en prescribir qué tipo de ayudas pedagógicas permitirán a ese alumno mejorar sus estrategias de aprendizaje.

## CAPÍTULO IV

### ESTUDIO DE CASO: ESCUELA “OLOF PALME”

*“ Y como todos somos maestros, hay que estar siempre en disposición de aprender de todo y de todos, cada ocasión en la vida, cada encuentro con alguien o con algo, nos ofrece una oportunidad única de aprender”*

*Marina David Buzali.*

Antes de empezar con la metodología propiamente dicha, señalaremos las características de la Institución a la cual se le aplicaron los cuestionarios.

#### **IV.1 Características de la Institución.**

La Escuela Olof Palme es una institución privada y mixta, compuesta por Kinder Garden, primaria y secundaria.

El tipo de secundaria es general, urbana y el nivel económico de los alumnos es medio. Señalamos que estas características se deben tomar en cuenta porque son significativas en los resultados, pues no sucede lo mismo en la secundaria rural, técnica o telesecundaria.

No se realizó muestreo porque el número de la población en general es pequeño, y se decidió tomar en cuenta a toda la población para que la investigación sea más significativa.

La población a la cual se dirige nuestro estudio, es la que compone la secundaria en la Escuela Olof Palme en el ciclo escolar 2002-2003, y es la siguiente:

- 25 alumnos de primero de secundaria
- 29 alumnos de segundo de secundaria.
- 35 alumnos de tercero de secundaria
- 10 maestros de secundaria

Las edades de los alumnos fluctúan entre los 11 y 16 años.

A continuación nombraremos el grado en el que imparten su materia y los estudios que tienen los maestros que componen la secundaria en dicha institución:

Matemáticas	1° 2° 3°	Licenciatura
Inglés	1° 2° 3°	6° semestre de Mercadotecnia Teacher's- Inglés
Geo-Educ. Amb.	1° 2° 3°	Geografía
Informática	Prim y Sec	
Bio-Fís-Quím	1° 2° 3°	Curso de Nivelación Pedagógica SEP
Form. Cív. y Etica	1° 2° 3°	Psicología Taller de terapia de pareja Taller de terapia de adolescentes y sus familias
Música	1° 2° 3°	Cursando 7° Semestre de ?.

Educ. Física	1º 2º 3º	Educación física Diplomado en terapia física y rehabilitación 3er Sem. Lic. Educación
Historia	1º 2º 3º	Ciencias Políticas
Español	1º 2º 3º	Comunicación Nivelación Pedagógica

Esta información se obtuvo de los cuestionarios aplicados a los docentes. En algunos casos no nos queda claro que tipo de licenciatura cursaron o si tienen licenciatura. Las respuestas de ellos las presentamos tal cual fueron contestadas.

#### **IV.2. Justificación de la metodología**

La metodología de investigación utilizada en el presente trabajo, es descriptivo, se trata de un estudio de caso, en la escuela Olof Palme en la educación secundaria.

Se eligió esta metodología, dado que el objetivo general es describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de nuestro interés: la tarea como estrategia de aprendizaje en alumnos de secundaria en una institución privada.

A la luz de este objetivo, elegimos el estudio de caso, porque surge de la necesidad de comprensión general de esta problemática y consideramos que para el mejor entendimiento de ésta, sería mediante el estudio de un caso en particular.

Consideramos pertinente aclarar que, este método de investigación no tiene por objeto describir ni generalizar los resultados obtenidos, puesto que no se trabajó con una muestra representativa del universo estudiantil inscrita en la escuela secundaria, pero como

señala García Martínez (2002) , un fenómeno aislado cobra significado cuando se ubica en su contexto y la parte, por muy pequeña que sea, encierra en su interior la clave para explicar al todo.

### **IV.3. Diseño del instrumento**

El instrumento de medición utilizado en la presente investigación fue el cuestionario, puesto que por su naturaleza flexible, nos pareció el adecuado para recabar datos primarios de las categorías establecidas en cada uno de ellos, las cuales se especificarán más adelante.

El tipo de preguntas en los tres cuestionarios fueron abiertas y cerradas. En las cerradas se incluyeron preguntas dicotómicas (dos alternativas de respuesta), y algunas que incluyen varios tipos de respuesta, en las cuales los encuestados podían marcar una o varias opciones. Las preguntas abiertas se utilizaron para profundizar una opinión o los motivos de ésta.

En la aplicación de estos instrumentos nos encontramos con algunos problemas:

- No se nos permitió aplicarlos personalmente.
- El tiempo de entrega de los cuestionarios de los maestros fue demasiado lento y problemático.
- El último y el más importante, el cuestionario para padres de familia se nos impidió aplicarlo.

Se realizaron tres cuestionarios, los cuales se encuentran en el apartado de anexos.

- Para maestros, anexo 1
- Para alumnos, anexo 2
- Para padres de familia, anexo 3

### IV.3.1 Categorías de análisis de los instrumentos

A continuación presentaremos cada una de las categorías y su justificación, que conforman cada cuestionario y la pregunta que se relaciona con cada una de ellas.

#### Categorías y justificación del cuestionario para maestros

Importancia de la tarea y cantidad (preguntas 1, 2 y 17). Consideramos que la tarea es una herramienta imprescindible en el aprendizaje. Un aspecto relevante de ésta y que se relaciona con la motivación de los adolescentes para realizarla, es la cantidad de ella. Con las preguntas que están incluidas en esta categoría, pretendemos conocer la opinión del docente relacionado a este aspecto y su consideración en el tiempo de su elaboración.

La tarea como estrategia de aprendizaje (preguntas 3, 4, 5, 7, 8 y 16). Esta categoría encierra el punto medular de la presente investigación por este motivo la incluimos en este cuestionario. En las respuestas que se obtengan se intenta saber si los docentes conocen las estrategias de aprendizaje, su utilización y los aspectos más importantes de ellas.

Actitud del maestro y motivación (preguntas 6 y 15). Estos dos factores se relacionan íntimamente con la adquisición de estrategias de aprendizaje en la tarea, por esto las incluimos en el instrumento para maestros. Nos interesa conocer la actitud del maestro ante la realización de la tarea del alumno así como los aspectos que considera para asignarlas.

Relación maestro-alumno (preguntas 9, 10, y 14). Consideramos que según sea el tipo de relación que prevalezca en el aula, determinará la consecución de los objetivos de aprendizaje implicados en la tarea como estrategia de aprendizaje. Por tal motivo se pretende conocer que tipo de acercamiento tiene el docente con sus alumnos, en que medida los conoce y la apreciación de sus sentimientos con relación a la elaboración de la tarea.

Papel del docente ( pregunta 11). La función que juega el docente es un elemento que influye significativamente el proceso enseñanza-aprendizaje de estrategias en la tarea, ya que será el mediador entre el conocimiento y el alumno. Con esto, pretendemos conocer cómo conceptualiza el docente, su labor.

Conocimiento de la adolescencia (preguntas 12, 18, y 19). El docente de secundaria debe conocer las características de los adolescentes, pues son a ellos a los que dirige los objetivos de aprendizaje. Con estas respuestas, sabremos el nivel de conocimientos que tiene el docente de la adolescencia y los efectos de la tarea en sus alumnos.

Intervención de los padres de familia (pregunta 13). La participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos es trascendental, pues se sustentan las relaciones entre ellos, provocando en el adolescente un desarrollo adecuado de esta etapa de transición. Por otro lado es un tópico incluido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que hace referencia a la participación activa de los padres de familia en la educación secundaria, en un marco democrático, interactuando simultáneamente con los profesionales de la educación que laboran en la institución de cada contexto educativo. Con estas respuestas no interesa conocer la actitud del maestro ante la participación de los padres de familia.

### **Categorías y justificación del cuestionario para alumnos**

Cantidad de tarea (preguntas 1 y 4). La cantidad es un elemento substancial en la motivación del adolescente al realizar la tarea, ya que puede causar en el mejor de los casos interés por realizarla, o en el peor, aburrimiento y cansancio. Aquí pretendemos conocer la frecuencia de ellas y el tiempo que se llevan en su realización.

Motivación para la tarea (preguntas 2,3,5 y 11). La motivación es un catalizador para que se de un aprendizaje significativo en el aprendizaje de estrategias aplicadas en la tarea. Con esta categoría nos interesa conocer el gusto por la tarea, los motivos que los

impulsan a realizarla y en qué materia es empleada como castigo, para posteriormente relacionarla con la motivación del alumno hacia la materia mencionada.

Relación maestro-alumno (preguntas 6, 7, 8, 9, 12, 17 y 20). En la medida que esta relación sea adecuada, facilitará en el adolescente el aprendizaje de tipo conceptual, procedimental y actitudinal adecuados para el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias en el aprendizaje de estrategias. Los resultados obtenidos nos permitirán conocer: la imagen que tienen los alumnos de sus maestros, la actitud de éstos ante los intereses y sentimientos de los estudiantes y los términos en los cuales se da esta relación.

Creatividad (pregunta 10). Consideramos que la creatividad debe estar presente en toda actividad humana. Referente a nuestro tema, podemos señalar que es primordial en la aplicación de las estrategias de aprendizaje, sin ella, se quedarían en un plano estéril, es decir, en el conocimiento declarativo, entorpeciendo el paso a la fase del mantenimiento y transferencia de las mismas, en las diversas situaciones de aprendizaje que se le presenten al educando a lo largo de su vida. En estas respuestas pretendemos obtener información de la cantidad de materias que promueven la creatividad.

Intervención de padres de familia (preguntas 13 y 14). Los padres del adolescente juegan un papel esencial en su desarrollo psicológico, cognitivo y emocional. La participación de los padres de familia en las tareas de sus hijos puede ser utilizada para propiciar el acercamiento con sus hijos y de esta manera mejorar sus relaciones, sobre todo en esta etapa de la adolescencia. Con estas respuestas conoceremos la presencia de esta participación y la promoción de ésta por parte de los maestros.

Elaboración de la tarea (preguntas 15 y 16). Los dos elementos sustanciales en las estrategias de aprendizaje, son la autorregulación del aprendizaje y la metacognición. Para que estas se empleen en la tarea, es menester la reflexión para llevar a cabo la planeación, supervisión y revisión de la actividad. En este rubro del cuestionario nos interesa saber si los alumnos conocen la manera estratégica de realizar la tarea y si está presente la reflexión en dicha actividad.



Objetivo de la tarea (preguntas 18 y 19). Uno de las condiciones para que la tarea cumpla su finalidad, es la explicación de los objetivos de aprendizaje implicados en ella. Con las respuestas recabadas conoceremos en que medida se explican los objetivos de la tarea y el objetivo de la tarea que conceptualiza el docente.

Estrés en el adolescente (pregunta 21). El estrés en el adolescente es un síntoma que imposibilita la creatividad, reflexión, análisis, motivación, entre otras. Además, afecta el desarrollo de la personalidad del adolescente debido a la época de transición en la que se encuentra. En esta cuestión, conoceremos por medio de las respuestas obtenidas, en qué materias se sienten más estresados por las tareas.

#### **IV.4. Análisis e interpretación de las preguntas cerradas**

En este apartado analizaremos e interpretaremos las preguntas cerradas de los cuestionarios aplicados a los maestros y a los alumnos de 1º, 2º y 3º grado de secundaria.

Los resultados de las preguntas cerradas se obtuvieron mediante el vaciado de datos registrados en una hoja de cálculo Excell.

#### IV. 4.1 Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para maestros

¿Qué formación tienen?:	Licenciatura:	7	63.64%
	Especialidad o diplomado:	1	9.09%
	Otros:	6	54.55%

Los resultados señalan que la mayoría de los maestros tienen Licenciatura y otros estudios relacionados con su labor docente, preparación básica en la escuela secundaria.

1.- ¿En qué porcentaje es importante la tarea para el aprendizaje del alumno?

20%	40%	60%	80%	100%	
0	2	4	1	2	
0.00%	18.18%	36.36%	9.09%	18.18%	

En este caso, los resultados demuestran que muy por debajo de la mitad, de los maestros que operan en esta institución consideran que la tarea es importante para el aprendizaje de los alumnos.

2.- Usted emplea la tarea para:

7	63.64%	Evaluación.
9	81.82%	Reforzar conocimientos.
3	27.27%	Control de la disciplina.
4	36.36%	Promover la creatividad.
2	18.18%	Promover la reflexión.
2	18.18%	Técnica de investigación.
4	36.36%	Cumplir con las políticas de la institución.

Casi la totalidad de los maestros consideran que la tarea es para reforzar conocimientos, y un poco más de la mitad la usa como evaluación.

3.- *¿Considera que la tarea puede ser empleada como estrategia de aprendizaje?*

<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
<b>10</b>	<b>0</b>
<b>90.91%</b>	<b>0.00%</b>

De los maestros cuestionados, todos respondieron que la tarea es empleada como estrategia de aprendizaje.

6.- *Si el alumno le entrega mal la tarea qué consecuencias conlleva:*

- 2 18.18%** *Una mala calificación.*
- 3 27.27%** *Oportunidad de volverla a hacer.*
- 7 63.64%** *Explica dónde están sus errores y hace que la repita.*
- 1 9.09%** *Indica que tiene errores y que la repita sin que cuente para su calificación*
- 7 63.64%** *Promueve la reflexión del alumno para encontrar sus errores y darles solución, tomándola en cuenta para su calificación.*

Poco más de la mitad de los docentes llevan a cabo una actuación estratégica cuando el alumno le entrega mal la tarea, ya que explican dónde están sus errores y promueven la reflexión del alumno.

7.- *¿En las tareas que les asigna a sus alumnos promueve la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en ellos?*

<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>A VECES</i>	<i>NO SÉ</i>
<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>27.27%</b>	<b>0.00%</b>	<b>18.18%</b>	<b>18.18%</b>

Poco más de la mitad de los docentes señalan que las aplican, la cuarta parte las utiliza a veces y la otra cuarta parte restante no las conoce.

9.- ¿Con qué frecuencia se acercan sus alumnos a platicarle sobre temas extraescolares?

<i>MUY FRECUENTE</i>	<i>FRECUENTE</i>	<i>POCO FRECUENTE</i>	<i>NUNCA</i>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>9.09%</b>	<b>18.18%</b>	<b>54.55%</b>	<b>9.09%</b>

Como se observa, un poco más del 50% de los docentes señalan que la comunicación extraescolar es poco frecuente.

10.- ¿Qué porcentaje de sus alumnos tienen problemas personales que afectan su aprendizaje?

<i>20%</i>	<i>40%</i>	<i>60%</i>	<i>80%</i>	<i>100%</i>
<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>36.36%</b>	<b>9.09%</b>	<b>9.09%</b>	<b>9.09%</b>	<b>0.00%</b>

Como se hace notar menos de la mitad consideran que la minoría de sus alumnos tienen problemas personales que afectan su aprendizaje.

11.- ¿Cómo considera el papel del docente?

- 1 9.09%** *Catedrático*
- 6 54.55%** *Mediador del conocimiento.*
- 1 9.09%** *Amigo*
- 1 9.09%** *Representante y modelo de autoridad*
- 8 72.73%** *Participante en el aprendizaje del alumno.*

La mayoría apuntan que el papel del docente estriba en la participación en el aprendizaje del alumno, y poco más de la mitad de ellos considera que su papel es el de mediador del conocimiento.

12.- *¿Cómo promueve en la tarea el ejercicio de las Operaciones Formales?*

- 4 36.36% *Con el uso de cuadros sinópticos.*
- 4 36.36% *Propiciando la libertad, respeto, tolerancia a la divergencia de pensamiento.*
- 4 36.36% *Planteando problemas de aprendizaje.*
- 5 45.45% *Promoviendo el trabajo de investigación.*
- 1 9.09% *Usando como técnica didáctica el estudio de casos.*
- 2 18.18% *No sé.*

Como se observa casi la mitad de los docentes consideran que la investigación promueve las operaciones formales, la mitad restante se reparte en las otras opciones, siendo la que menos porcentaje obtuvo el estudio de casos. El 18% contestó que no sabía.

13.- *¿Aprueba la participación de los padres como ayuda en la elaboración de la tarea?.*

SÍ	NO
10	0
90.91%	0.00%

Casi todos los docentes aprueban la participación de los padres en la elaboración de las tareas de sus hijos.

14.- *¿Toma usted en cuenta los intereses y sentimientos de sus alumnos a la hora de planificar las tareas que les asigna?*

SÍ	NO
7	3
63.64%	27.27%

El 63% de los docentes toman en cuenta los intereses y sentimientos de sus alumnos al planificar las tareas.

15.- *Antes de asignar la tarea a sus alumnos toma en cuenta:*

- |   |        |   |
|---|--------|---|
| 3 | 27.27% | El interés de sus alumnos por aprender algún aspecto sobre el tema en cuestión. |
| 3 | 27.27% | Las experiencias previas que tienen sus alumnos relacionadas con el tema.       |
| 5 | 45.45% | La dificultad o familiaridad que tengan sobre el tema.                          |
| 0 | 0.00%  | La cantidad de tarea que les asigna.  |
| 2 | 18.18% | El trabajo que tengan sus alumnos con respecto a otras materias.                |
| 1 | 9.09%  | La disciplina de sus alumnos.   |
| 7 | 63.64% | El objetivo de aprendizaje que se quiera alcanzar con la tarea.                 |
| 2 | 18.18% | Qué porcentaje tendrá en la evaluación de sus alumnos.                          |

Poco más de la mitad de los docentes consideran que para asignar la tarea a sus alumnos toman en cuenta el objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar. Poco menos de la mitad consideran la dificultad o familiaridad que tengan los alumnos sobre el tema, y nadie toma en cuenta la cantidad.

17.- *¿Qué tiempo considera adecuado para que el alumno realice la tarea del día?*

30 MINUTOS	UNA HORA	HORA Y MEDIA	DOS HORAS	MÁS DE DOS HORAS
				<b>HORAS</b>
7	1	0	1	0
63.64%	9.09%	0.00%	9.09%	0.00%

Como se observa más de 50% considera que la tarea debe realizarse en un tiempo de media hora.

18.- *¿Considera que la tarea que le deja a sus alumnos les cause estrés?*

SÍ	NO
1	8
9.09%	72.73%

Como se observa casi todos los maestros consideran que la tarea que les asignan a sus alumnos les causa estrés.

#### IV.4.2 Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 1er grado

1.- *¿Con qué frecuencia te dejan tarea?*

MUY FRECUENTE	FRECUENTE	POCO FRECUENTE	NUNCA
17	8	0	0
68.00%	32.00%	0.00%	0.00%

Como se observa más del 50% de los alumnos señalan que las tareas son muy frecuentes.

2.- *¿Te gusta hacer tarea?*

SÍ	NO
9	16
36.00%	64.00%

Se hace notar que más de la mitad de los alumnos no les gusta hacer tarea.

4.- *¿En cuanto tiempo realizas la tarea?*

30 MINUTOS	UNA HORA	HORA Y MEDIA	DOS HORAS	MÁS DE DOS HORAS
2	9	5	6	3
8.00%	36.00%	20.00%	24.00%	12.00%

La minoría de los alumnos mencionan que realizan su tarea en media hora.

5.- *Consideras que el gusto o interés que tengas por realizar la tarea se debe a:*

- 7 28.00% Su contenido se relaciona con tus intereses.  
 4 16.00 % La materia si.  
 3 12.00% La libertad de pensamiento, expresión y elaboración que tengas para realizarla.  
 11 44.00% Por la calificación que te pongan o el porcentaje que tiene en la evaluación del mes.  
 2 8.00% Porque te sientes motivado por el maestro.  
 11 44.00% Porque sabes que es necesaria para tu aprendizaje.

Como se observa, para casi la mitad de los alumnos, el interés que los mueve a realizar la tarea se debe a la calificación que obtengan y porque están conscientes de que es necesaria para su aprendizaje. A la minoría les interesa por la libertad de pensamiento, expresión y elaboración que tienen para realizarla, asimismo, son minoría los que se sienten motivados por el maestro.

6.- *Si entregas mal la tarea que actitud toma tu maestro?*

MATERIA	BUENA ACTITUD		MALA ACTITUD	
Español	6	24.00%	18	72.00%
Matemáticas	12	48.00%	13	52.00%
Química	16	64.00%	5	20.00%
Física	4	16.00%	2	8.00%
Biología	19	76.00%	5	20.00%
Formación Cívica	20	80.00%	1	4.00%
Música	13	52.00%	10	40.00%
Historia	19	76.00%	5	20.00%
Educación Física	12	48.00%	6	24.00%
Geografía	15	60.00%	7	28.00%
Inglés	13	52.00%	11	44.00%
Integración	8	32.00%	6	24.00%
comp./Taller	19	76.00%	3	12.00%

El 80% de los alumnos consideran que el maestro de Formación Cívica es el que actúa positivamente ante la tarea, continuándole el docente de Historia, y por el contrario, aparece el docente de Español presentando una mala actitud señalado con un 72%.



9.-¿En qué materias consideras que el maestro toma en cuenta tus intereses y sentimientos para dejarte tarea?

<b>Español</b> 1 4.00%	<b>Matemáticas</b> 2 8.00%	<b>Química</b> 1 4.00%	<b>Física</b> 1 4.00%	<b>Biología</b> 7 28.00%	<b>Formación Cívica</b> 11 44.00%
<b>Música</b> 0 0.00%	<b>Historia</b> 0 0.00%	<b>Educación Física</b> 0 0.00%	<b>Geografía</b> 0 0.00%	<b>Inglés</b> 4 16.00%	<b>Integ. Comp/Taller</b> 2 8.00% 1 4.00%

Como se observa un poco menos de la mitad de los alumnos consideran que el docente de Formación Cívica toma en cuenta los intereses y sentimientos de ellos, para asignarles la tarea. Los docentes que menos toman en cuenta estos aspectos son los de Español, Química, Física y Computación; los que nos los toman en cuenta son los docentes de Música, Historia, Geografía y Educación física.

10.-¿En qué materia te dejan tarea para que desarrolles tu creatividad?

<b>Español</b> 0 0.00%	<b>Matemáticas</b> 5 20.00%	<b>Química</b> 1 4.00%	<b>Física</b> 0 0.00%	<b>Biología</b> 3 12.00%	<b>Formación Cívica</b> 15 60.00%
<b>Música</b> 4 16.00%	<b>Historia</b> 2 8.00%	<b>Educación Física</b> 1 4.00%	<b>Geografía</b> 2 8.00%	<b>Inglés</b> 5 20.00%	<b>Integ. Comp/Taller</b> 1 4.00% 0 0.00%

Más de la mitad de los alumnos opinan que en la materia de Formación Cívica se permite el desarrollo de su creatividad, y en las que menos sucede es en las materias de Español, Física, Computación, Química, Educación Física e Integración.

11.- ¿En qué materias te dejan tarea como castigo?

<b>Español</b> 5 20.00%	<b>Matemáticas</b> 1 4.00%	<b>Química</b> 0 0.00%	<b>Física</b> 0 0.00%	<b>Biología</b> 4 16.00%	<b>Formación Cívica</b> 1 4.00%
<b>Música</b> 2 8.00%	<b>Historia</b> 1 4.00%	<b>Educación Física</b> 0 0.00%	<b>Geografía</b> 1 4.00%	<b>Inglés</b> 17 68.00%	<b>Integ. Comp/Taller</b> 0 0.00% 0 0.00%

Casi el 70% de los alumnos contestaron que en la materia de Inglés utilizan la tarea como castigo.

12.- *¿Con qué maestro tienes más confianza para platicarle temas que no sean de la clase?*

*Especifica la materia.*

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
0	2	0	0	13	8
0.00%	8.00%	0.00%	0.00%	52.00%	32.00%

<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Integ.</b>	<b>Comp/Taller</b>
0	0	0	2	0	2	0
0.00%	0.00%	0.00%	8.00%	0.00%	8.00%	0.00%

La mitad de los alumnos señalan que con el docente de Biología existe mayor comunicación extraescolar.

13.- *¿Tus papás te ayudan en la tarea?*

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
11	12
44.00%	48.00%

La mitad de los alumnos mencionan que son ayudados por los papás.

14.- *¿Qué maestros promueven la participación de tus papás en tu aprendizaje?*

2	8.00%	La mayoría.
0	0.00%	La mitad aproximadamente.
19	76.00%	Algunos pocos.
2	8.00%	Ninguno.

Como se observa el 76%, que es la gran mayoría opinan que pocos maestros son los que promueven la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

16.- *¿Para realizar tu tarea llevas a cabo los siguientes pasos:*

- Planificas o reflexionas sobre lo que tienes que hacer.
- Resuelves tu tarea de la manera que tu crees mejor.
- Revisas tu tarea para darte cuenta de tus posibles errores.

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
10	13
40.00%	52.00%

El 52% de los alumnos planifican, resuelven y revisan sus tareas.

17.- *¿En qué clases consideras que existe respeto por tu opinión, libertad de expresión y un ambiente de confianza y simpatía por el profesor?*

<b>Español</b> 1 4.00%	<b>Matemáticas</b> 2 8.00%	<b>Química</b> 1 4.00%	<b>Física</b> 0 0.00%	<b>Biología</b> 13 52.00%	<b>Formación Cívica</b> 16 64.00%
<b>Música</b> 1 4.00%	<b>Historia</b> 1 4.00%	<b>Educación Física</b> 1 4.00%	<b>Geografía</b> 2 8.00%	<b>Inglés</b> 0 0.00	<b>Integ.</b> 3 12.00%
					<b>Comp/Taller</b> 0 0.00%

Las materias en donde se respeta la opinión del alumno y existe libertad de expresión en un ambiente de confianza y simpatía por el profesor, es en la clase de Formación Cívica siguiéndole la de Biología, y en donde es nula esta actitud es en las clases de Física, Inglés y Computación.

18.- *¿En qué materias el maestro te explica cuál es el objetivo de la tarea que te deja?*

<b>Español</b> 4 16.00%	<b>Matemáticas</b> 9 36.00%	<b>Química</b> 2 8.00%	<b>Física</b> 2 8.00%	<b>Biología</b> 12 48.00%	<b>Formación Cívica</b> 7 28.00%
<b>Música</b> 1 4.00%	<b>Historia</b> 3 12.00%	<b>Educación Física</b> 1 4.00%	<b>Geografía</b> 1 4.00%	<b>Inglés</b> 4 16.00	<b>Integ.</b> 0 0.00%
					<b>Comp/Taller</b> 1 4.00%

Casi la mitad de los estudiantes apuntan que en la clase de Biología se explica el objetivo de la tarea, notándose una ausencia de la explicación en la clase de Integración.

19.- *¿En qué materias usan la tarea para reforzar el conocimiento?*

<b>Español</b> 12 48.00%	<b>Matemáticas</b> 19 76.00%	<b>Química</b> 9 36.00%	<b>Física</b> 10 40.00%	<b>Biología</b> 15 60.00%	<b>Formación Cívica</b> 13 52.00%
<b>Música</b> 9 36.00%	<b>Historia</b> 10 40.00%	<b>Educación Física</b> 9 36.00%	<b>Geografía</b> 11 44.00%	<b>Inglés</b> 16 64.00	<b>Integ.</b> 3 12.00%
					<b>Comp/Taller</b> 9 36.00%

Los alumnos consideran que en las clases de Matemáticas, Inglés y Biología la tarea es utilizada como reforzamiento del conocimiento, aunque cabe mencionar que en las demás el porcentaje es casi proporcional.

20.-¿En qué materias consideras que el maestro participa junto contigo en tu aprendizaje?

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>	
4	8	3	3	15	7	
16.00%	32.00%	12.00%	12.00%	60.00%	28.00%	
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Integ.</b>	<b>Comp/Taller</b>
5	4	5	4	5	1	5
20.00%	16.00%	20.00%	16.00%	20.00%	4.00%	20.00%

Poco más de la mitad de los resultados apuntan que el maestro de Biología participa junto con sus alumnos en su aprendizaje, de igual manera se nota que el maestro de Integración es el que menos participa con ellos.

21.- ¿En qué materias te sientes más estresado con la tarea?

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>	
7	12	4	3	6	5	
28.00%	48.00%	16.00%	12.00%	24.00%	20.00%	
<b>Músic</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Integ.</b>	<b>Comp/Taller</b>
3	12	3	5	14	1	4
12.00%	48.00%	12.00%	20.00%	56.00	4.00%	16.00%

El 54% de los alumnos sienten más estrés con las tareas en la materia de Inglés, aflorando con un 48% las materias de matemáticas e Historia.

#### IV.4.3 Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 2º grado

1.- *¿Con qué frecuencia te dejan tarea?*

MUY FRECUENTE	FRECUENTE	POCO FRECUENTE	NUNCA
23	6	0	0
79.31%	20.69%	0.00%	0.00%

Casi un 80% de los alumnos contestaron que las tareas son muy frecuentes.

2.- *¿Te gusta hacer tarea?*

SI	NO
12	17
41.38%	58.62%

El 58% de los alumnos no le gusta hacer tarea.

4.- *¿En cuanto tiempo realizas la tarea?*

30 MINUTOS HORAS	UNA HORA	HORA Y MEDIA	DOS HORAS	MÁS DE DOS HORAS
0	8	6	8	7
0.00%	27.59%	20.69%	27.59%	24.14%

Como se observa ninguno de los estudiantes hace la tarea en media hora, sin embargo el tiempo en que realiza la tarea el alumno de 2º grado varía entre una hora y más de dos horas.

5.- *Consideras que el gusto o interés que tengas por realizar la tarea se debe a:*

5	17.24%	Su contenido se relaciona con tus intereses.
7	24.14%	La materia en sí.
4	13.79%	La libertad de pensamiento, expresión y elaboración que tengas para realizarla.
13	44.83%	Por la calificación que te pongan o el porcentaje que tiene en la evaluación del mes.
2	6.90%	Porque te sientes motivado por el maestro.
14	48.28%	Porque sabes que es necesaria para tu aprendizaje.

Casi la mitad de los alumnos consideran que el interés por realizar la tarea radica en saber que es necesario para su aprendizaje, y el 44% opinan que es por la calificación que obtengan, se hace notar de igual manera que el 7% solamente se siente motivado por el maestro.

6.-Si entregas mal la tarea que actitud toma tu maestro?

MATERIA	BUENA ACTITUD		MALA ACTITUD	
Español	14	48.28%	14	48.28%
Matemáticas	3	10.34%	25	86.21%
Química	17	58.62%	9	31.03%
Física	24	82.76%	3	10.34%
Biología	25	86.21%	3	10.34%
Formación Cívica	23	79.31%	4	13.79%
Música	23	79.31%	4	13.79%
Historia	16	55.17%	12	41.38%
Educación Física	11	37.93%	2	6.90%
Geografía	20	68.97%	5	17.24%
Inglés	3	10.34%	25	86.21%
Computación/Taller	12	41.38%	13	44.83%

Se observa que para la gran mayoría de los alumnos los docentes de Biología, Física, Formación Cívica y Música son los que toman una actitud positiva ante la tarea. Por el contrario los maestros de Matemáticas e Inglés presentan una mala actitud ante las tareas

9.-¿En qué materias consideras que el maestro toma en cuenta tus intereses y sentimientos para dejarte tarea?

Español 1 3.45%	Matemáticas 4 13.79%	Química 1 3.45%	Física 5 17.24%	Biología 10 34.48%	Formación Cívica 10 34.48%
Música 3 10.34%	Historia 5 17.24%	Educación Física 1 3.45%	Geografía 2 6.90%	Inglés 3 10.34%	Computación/Taller 1 3.45%

El 34% de los estudiante piensan que en las materias de Biología y Formación Cívica se toman en cuenta sus intereses y sentimientos para dejarles tarea, sin embargo las materias donde menos se toman en cuenta estos aspectos son Español, Química, Educación Física y Computación.

10.-¿En qué materia te dejan tarea para qué desarrolles tu creatividad?

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
5	5	4	5	3	15
17.24%	17.24%	13.79%	17.24%	10.34%	51.72%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación/Taller</b>
6	6	2	4	8	5
20.69%	20.69%	6.90%	13.79%	27.59%	17.24%

La mitad de los estudiantes consideran que la materia de Formación Cívica fomentan el desarrollo de la creatividad, resaltando con el porcentaje menor Educación Física.

11.- *¿En qué materias te dejan tarea como castigo?*

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
2	18	1	0	0	0
6.90%	62.07%	3.45%	0.00%	0.00%	0.00%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación/Taller</b>
0	0	0	1	28	1
0.00%	0.00%	0.00%	3.45%	96.55%	3.45%

Casi la totalidad de los alumno consideran que en la materia de Inglés utilizan la tarea como castigo y un poco más de la mitad señala que en Matemáticas.

12.- *¿Con qué maestro tienes más confianza para platicarle temas que no sean de la clase? Especifica la materia.*

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
2	0	0	3	12	10
6.90%	0.00%	0.00%	10.34%	41.38%	34.48%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación/Taller</b>
2	2	4	0	4	2
6.90%	6.90%	13.79%	0.00%	13.79%	6.90%

Como se observa, un poco menos de la mitad de los alumnos consideran tenerle más confianza al maestro de Biología y a los que no les tienen confianza son al de matemáticas, Química y Geografía.

13.- *¿Tus papás te ayudan en la tarea?*

SÍ	NO
6	23
20.69%	79.31%

Se observa que la gran mayoría de los padres de familia no ayudan a sus hijos en sus tareas.

14.- *¿Qué maestros promueven la participación de tus papás en tu aprendizaje?*

1	3.45%	La mayoría.
4	13.79%	La mitad aproximadamente.
17	58.62%	Algunos pocos.
7	24.14%	Ninguno.

Los alumnos señalan que un poco más de la mitad de los docentes promueven la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. El 3% considera que la mayoría.

16.- *¿Para realizar tu tarea llevas a cabo los siguientes pasos:*

- Planificas o reflexionas sobre lo que tienes que hacer.
- Resuelves tu tarea de la manera que tu crees mejor.
- Revisas tu tarea para darte cuenta de tus posibles errores.

SÍ	NO
15	14
51.72%	48.28%

La mitad de los estudiantes planifican, resuelven y revisan su tarea.



17.- ¿En qué clases consideras que existe respeto por tu opinión, libertad de expresión y un ambiente de confianza y simpatía por el profesor?

<b>Español</b> 5 17.24%	<b>Matemáticas</b> 1 3.45%	<b>Química</b> 1 3.45%	<b>Física</b> 6 20.69%	<b>Biología</b> 20 68.97%	<b>Formación Cívica</b> 13 44.83%
<b>Música</b> 3 10.34%	<b>Historia</b> 9 31.03%	<b>Educación Física</b> 3 10.34%	<b>Geografía</b> 2 6.90%	<b>Inglés</b> 1 3.45%	<b>Computación/Taller</b> 2 6.90%

El 68% de los alumnos piensan que en la materia de Biología es en la que se respira un ambiente de respeto, confianza y simpatía y en donde tienen libertad de expresión, en contraste señalan a las materias de Matemáticas, Química e Inglés.

18.- ¿En qué materias el maestro te explica cuál es el objetivo de la tarea que te deja?

<b>Español</b> 6 20.69%	<b>Matemáticas</b> 6 20.69%	<b>Química</b> 4 13.79%	<b>Física</b> 5 17.24%	<b>Biología</b> 20 68.97%	<b>Formación Cívica</b> 11 37.93%
<b>Música</b> 4 13.79%	<b>Historia</b> 5 17.24%	<b>Educación Física</b> 2 6.90%	<b>Geografía</b> 4 13.79%	<b>Inglés</b> 4 13.79%	<b>Computación/Taller</b> 3 10.34%

Los alumnos apuntan con un 68% que la materia de Biología es en la que se explican los objetivos de la tarea.

19.- ¿En qué materias usan la tarea para reforzar el conocimiento?

<b>Español</b> 18 62.07%	<b>Matemáticas</b> 25 86.21%	<b>Química</b> 21 72.41%	<b>Física</b> 20 68.97%	<b>Biología</b> 20 68.97%	<b>Formación Cívica</b> 18 62.07%
<b>Música</b> 18 62.07%	<b>Historia</b> 23 79.31%	<b>Educación Física</b> 18 62.07%	<b>Geografía</b> 18 62.07%	<b>Inglés</b> 21 72.41%	<b>Computación/Taller</b> 18 62.07%

En las materias de Matemáticas e Historia se agrupan la gran mayoría de las opiniones de los alumnos que apuntan el uso de la tarea como reforzamiento del aprendizaje. Cabe mencionar que más de la mitad de los alumnos consideran que las demás materias también usan la tarea de este modo..

20.- ¿En qué materias consideras que el maestro participa junto contigo en tu aprendizaje?

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
3	5	5	11	23	8
10.34%	17.24%	17.24%	37.93%	79.31%	27.59%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación/Taller</b>
3	8	5	3	6	3
10.34%	27.59%	17.24%	10.34%	20.69%	10.34%

El maestro que consideran los alumnos que participa con ellos en su aprendizaje es el de Biología, llama la atención que los demás obtuvieron un porcentaje muy por debajo de la media.

21.- ¿En qué materias te sientes más estresado con la tarea?

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Biología</b>	<b>Formación Cívica</b>
0	18	0	4	0	1
0.00%	62.07%	0.00%	13.79%	0.00%	3.45%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Geografía</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación/Taller</b>
0	5	0	2	23	1
0.00%	17.24%	0.00%	6.90%	79.31%	3.45%

En este aspecto los alumnos señalan que las materias en las cuales la tarea les causa más estrés son Inglés y Matemáticas.

#### IV. 4. 4 Análisis e interpretación de las preguntas cerradas del cuestionario para alumnos de 3er grado

1.- *¿Con qué frecuencia te dejan tarea?*

MUY FRECUENTE	FRECUENTE	POCO FRECUENTE	NUNCA
19	15	0	1
54.29%	42.86%	0.00%	2.86%

Poco más de los alumnos señalan que las tareas son muy frecuentes.

2.- *¿Te gusta hacer tarea?*

SÍ	NO
5	29
14.29%	82.86%

El 82% señala que no le gusta hacer tarea.

4.- *¿En cuánto tiempo realizas la tarea?*

30 MINUTOS HORAS	UNA HORA	HORA Y MEDIA	DOS HORAS	MÁS DE DOS HORAS
4	11	12	4	4
11.43%	31.43%	34.29%	11.43%	11.43%

El 30% de los alumnos realizan su tarea entre una hora y hora y media.

5.- *Consideras que el gusto o interés que tengas por realizar la tarea se debe a:*

- 13 - 37.14% Su contenido se relaciona con tus intereses.
- 9 - 25.71% La materia en sí.
- 8 - 22.86% La libertad de pensamiento, expresión y elaboración que tengas para realizarla.
- 23 - 65.71% Por la calificación que te pongan o el porcentaje que tiene en la evaluación del mes.
- 2 - 5.71% Porque te sientes motivado por el maestro.
- 12 - 34.29% Porque sabes que es necesaria para tu aprendizaje.

El 65% de los alumnos muestran que el interés que los mueve a realizar la tarea se debe a la calificación y el porcentaje de ésta dentro de la evaluación.

## 6.-Si entregas mal la tarea que actitud toma tu maestro?

MATERIA	BUENA ACTITUD	MALA ACTITUD
Español	19 54.29%	13 37.14%
Matemáticas	18 51.43%	16 45.71%
Química	27 77.14%	5 14.29%
Física	22 62.86%	10 28.57%
Educación Ambiental	27 77.14%	4 11.43%
Formación Cívica	32 91.43%	0 0.00%
Música	23 65.71%	5 14.29%
Historia	24 68.57%	6 17.14%
Educación Física	24 68.57%	6 11.43%
Taller	19 54.29%	0 0.00%
Inglés	15 42.86%	19 54.29%
Computación	25 71.43%	0 0.00%

Casi la totalidad de los alumnos consideran que el docente de la materia de Formación Cívica es el que tiene una buena actitud ante las tareas de sus alumnos y el que señalan que actúa de manera negativa es el docente de la materia de Inglés.

## 9.-¿En qué materias consideras que el maestro toma en cuenta tus intereses y sentimientos para dejarte tarea?

Español 2 5.71%	Matemáticas 6 17.14%	Química 5 14.29%	Física 4 11.43%	Educación Ambiental 6 17.14%	Formación Cívica 23 65.71%
Música 7 20.00%	Historia 7 20.00%	Educación Física 7 20.00%	Taller 2 5.71%	Inglés 7 20.00%	Computación 1 34.29%

Como se observa un poco más de la mitad de los alumnos apuntan que en la materia de Formación Cívica se toman en cuenta sus intereses y sentimientos para dejarles tarea, y en la que menos se les toma en cuenta son en Inglés y Taller.

## 10.-¿En qué materia te dejan tarea para que desarrolles tu creatividad?

Español 5 14.29%	Matemáticas 4 11.43%	Química 3 8.57%	Física 1 2.86%	Educación Ambiental 3 8.57%	Formación Cívica 26 74.29%
Música 8 22.86%	Historia 3 8.57%	Educación Física 1 2.86%	Taller 2 5.71%	Inglés 4 11.43%	Computación 6 17.14%

Con un 74% indican los alumnos que el docente de Formación Cívica es el que propicia el desarrollo de la creatividad en ellos, por el contrario señalan al docente de Física y Educación Física.

11.- *¿En qué materias te dejan tarea como castigo?*

Español 3 8.57%	Matemáticas 8 22.86%	Química 2 5.71%	Física 20 57.14%	Educación Ambiental 4 11.43%	Formación Cívica 1 2.86%
Música 2 5.71%	Historia 13 37.14%	Educación Física 5 14.29%	Taller 2 5.71%	Inglés 30 85.71%	Computación 2 5.71%

Los alumnos señalan con un 85% que es en la materia de Inglés donde la tarea se deja como castigo.

12.- *¿Con qué maestro tienes más confianza para platicarle temas que no sean de la clase?*

*Especifica la materia.*

Español 4 11.43%	Matemáticas 3 8.57%	Química 0 0.00%	Física 2 5.71%	Educación Ambiental 2 5.71%	Formación Cívica 11 31.43%
Música 0 0.00%	Historia 3 8.57%	Educación Física 6 17.14%	Taller 4 11.43%	Inglés 3 8.57%	Computación 13 37.14%

Como se puede observar, los alumnos consideran que tienen más confianza con los docentes de Formación Cívica y computación con un 31% y 37% respectivamente, y a los docentes que no les tienen confianza son Química y Música.

13.- *¿Tus papás te ayudan en la tarea?*

SÍ 7 20.00%	NO 28 80.00%
-------------------	--------------------

A la gran mayoría de los alumnos no les ayudan sus papás en la tarea.

14.- *¿Qué maestros promueven la participación de tus papás en tu aprendizaje?*

0	0.00%	La mayoría.
3	8.57%	La mitad aproximadamente.
16	45.71%	Algunos pocos.
15	42.86%	Ninguno.

Poco menos de la mitad señalan que pocos o ningún maestro promueve la participación de los padres de familia en su aprendizaje.

16.- *¿Para realizar tu tarea llevas a cabo los siguientes pasos:*

- Planificas o reflexionas sobre lo que tienes que hacer.
- Resuelves tu tarea de la manera que tu crees mejor.
- Revisas tu tarea para darte cuenta de tus posibles errores.

SI	NO
15	18
42.86%	51.43%

La mitad de los estudiantes planifican, resuelven y revisan su tarea.

17.- *¿En qué clases consideras que existe respeto por tu opinión, libertad de expresión y un ambiente de confianza y simpatía por el profesor?*

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Educación Ambiental</b>	<b>Formación Cívica</b>
4	8	6	5	6	26
11.43%	22.86%	17.14%	14.29%	17.14%	74.29%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Taller</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación</b>
1	15	3	4	3	8
2.86%	42.86%	8.57%	11.43%	8.57%	22.86%

En la clase de Formación Cívica es donde los alumnos consideran que existe el respeto por su opinión, la libertad de expresión, y prevalece un ambiente adecuado.

18.- *¿En qué materias el maestro te explica cuál es el objetivo de la tarea que te deja?*

<b>Español</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>Química</b>	<b>Física</b>	<b>Educación Ambiental</b>	<b>Formación Cívica</b>
9	10	5	3	5	13
25.71%	28.57%	14.29%	8.57%	14.29%	37.14%
<b>Música</b>	<b>Historia</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Taller</b>	<b>Inglés</b>	<b>Computación</b>
4	10	1	3	4	2
11.43%	28.57%	2.86%	8.57%	11.43%	5.71%

El 37% de los alumnos consideran que el maestro de Formación Cívica explica los objetivos de la tarea. Cabe señalar que notamos un relativo equilibrio en los porcentajes.

19.- *¿En qué materias usan la tarea para reforzar el conocimiento?*

<b>Español</b> 12 34.29%	<b>Matemáticas</b> 29 82.86%	<b>Química</b> 18 51.43%	<b>Física</b> 17 48.57%	<b>Educación Ambiental</b> 14 40.00%	<b>Formación Cívica</b> 14 40.00%
<b>Música</b> 11 31.43%	<b>Historia</b> 22 62.86%	<b>Educación Física</b> 11 31.43%	<b>Taller</b> 11 31.43%	<b>Inglés</b> 19 54.29%	<b>Computación</b> 12 34.29%

La gran mayoría apunta que en la materia de Matemáticas se usa la tarea para reforzar el conocimiento, y poco más de la mitad en Historia.

20.- *¿En qué materias consideras que el maestro participa junto contigo en tu aprendizaje?*

<b>Español</b> 8 22.86%	<b>Matemáticas</b> 20 57.14%	<b>Química</b> 10 28.57%	<b>Física</b> 9 25.71%	<b>Educación Ambiental</b> 10 28.57%	<b>Formación Cívica</b> 21 60.00%
<b>Música</b> 8 22.86%	<b>Historia</b> 15 42.86%	<b>Educación Física</b> 8 22.86%	<b>Taller</b> 7 20.00%	<b>Inglés</b> 10 28.57%	<b>Computación</b> 7 20.00%

Aproximadamente la mitad de los alumno considera que los maestros de Formación Cívica y Matemáticas participan junto con ellos en su aprendizaje.

21.- *¿En qué materias te sientes más estresado con la tarea?*

<b>Español</b> 2 5.71%	<b>Matemáticas</b> 11 31.43%	<b>Química</b> 1 2.86%	<b>Física</b> 10 28.57%	<b>Educación Ambiental</b> 0 0.00%	<b>Formación Cívica</b> 1 2.86%
<b>Música</b> 0 0.00%	<b>Historia</b> 8 22.86%	<b>Educación Física</b> 0 0.00%	<b>Taller</b> 0 0.00%	<b>Inglés</b> 26 74.29%	<b>Computación</b> 0 0.00%

Los resultados demuestran que los alumnos se sienten más estresados por la tarea en la materia de Inglés.

#### **IV. 5 Análisis e interpretación de las preguntas abiertas de los cuestionarios**

Los resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios fueron vaciados y registrados en un formato de tabla en word, la cual presentamos en el presente capítulo.

En este apartado, presentamos el análisis y la interpretación de las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios para: maestros, alumnos de 1° grado, alumnos de 2° grado y alumnos de 3° grado.

Posteriormente se presenta el análisis e interpretación de dichas preguntas, cabe mencionar que en algunos casos se hace referencia a dos preguntas que conllevan a la misma respuesta, con la finalidad de tener clara la idea de lo que se está preguntando.



## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA MAESTROS

No.	4.- En caso de haber contestado que si, exponga claramente, ¿porqué?	5.- ¿Qué estrategias de aprendizaje considera usted más importantes para la elaboración de la tarea?. Mencione tres por lo menos	8.- ¿Por qué?	16.- ¿Qué estrategias de aprendizaje maneja en la tarea para ejercitar la reflexión y la creatividad en sus alumnos?. Mencione tres de cada uno por lo menos.	19.- ¿Por qué?
1	<p>Porque es una herramienta mediante la cual el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Refuerza un conocimiento nuevo.</li> <li>-Relaciona el nuevo conocimiento con conocimientos anteriormente adquirido.</li> <li>-Desarrolla estrategias de solución.</li> <li>-Adquiere mayor destreza y rapidez el la resolución de ejercicios o problemas.</li> </ul>	<p>Las anteriores incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Refuerzo de conocimiento.</li> <li>-Relación de conocimiento.</li> <li>-Desarrollo de estrategias de solución.</li> </ul>	<p>Porque por los temas no siempre toda tarea promueve esto. Algunas son solo reforzamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La identificación de casos similares</li> <li>-La generalización de resultados.</li> <li>-La transferencia de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Está situado totalmente en los temas vistos o son elementos vistos</li> <li>-No es excesiva</li> </ul>
2	<p>Reafirman la estructura aprendida en el día.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración de composiciones.</li> <li>-Investigación de vocabularios y estructuras gramaticales.</li> <li>-Lecturas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración de cuadros sinópticos y textos continuos.</li> <li>-Elaboración de enunciados en base de su opinión y experiencia personal trabajando con la estructura manejada en ese día.</li> </ul>	<p>No son tareas</p>
3	<p>La tarea la puede utilizar como, método de investigación, lo cual va a enriquecer el aprendizaje del alumno y a aprender a ser analítico.</p>	<p>Análisis.</p>		<p>-Análisis.</p>	
4	<p>Conocemos por medio de la tarea las posibles dudas de los temas vistos en clase, inclusive en ocasiones podemos emplear o diseñar estrategias para complementar los temas, o facilitar el entendimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar la tarea después de haber descansado un poco, ya que la jornada en la escuela es larga (7 ½ hrs.)</li> <li>-No comer mientras se realiza la tarea.</li> <li>No realizar las tareas ni con la televisión encendida, ni escuchando música, ni en reunión con amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar la tarea después de haber descansado un poco, ya que la jornada en la escuela es larga (7 ½ hrs.)</li> <li>-No comer mientras se realiza la tarea.</li> <li>No realizar las tareas ni con la televisión encendida, ni escuchando música, ni en reunión con amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Que se utilicen dibujos o esquemas realizados por ellos. Nunca recortes.</li> <li>-Los trabajos en computadora deberán ser concisos y con buena presentación.</li> <li>-Elaboración de maquetas con la finalidad de explicar posteriormente su función.</li> </ul>	<p>Únicamente se trata de repasar la teoría de clase</p>
5	<p>Porque es un medio para reforzar los temas tratados en clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuadros sinópticos.</li> <li>-Mapas conceptuales.</li> <li>-Relación de columnas.</li> </ul>	<p>Porque por ello, se pretende llegar al aprendizaje significativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción de modelos.</li> <li>-Lecturas de comprensión</li> <li>-Elaboración de mapas conceptuales.</li> <li>-Mapas mentales.</li> </ul>	<p>Porque aparentemente los alumnos muestran interés por la mayoría de los temas tratados y cuando las cosas se hacen por gusto normalmente no causan estrés</p>

6	Porque el alumno realiza solo lo que aprendió. Por si en caso de poder ejercitarlo lo refuerza y si tiene dudas puede preguntar y así entonces aprender.	-Investigación de temas. -Cuadros sinópticos. -Revisión de sucesos relacionados con los temas vistos (periódicos, revistas)	Porque las tareas implican reflexión de los temas.	Lecturas en libros, periódicos y revistas. Trabajos que desarrollen su creatividad.	Por que no es mucha y generalmente es de fácil acceso
7	Al repasar la información se aprende	-Repetición -Análisis		Es muy pequeña y relativamente fácil	Es muy pequeña y relativamente fácil
8					
9	No sólo se puede utilizar como un refuerzo de lo aprendido en clase, sino como un "detonante" que promueva la adquisición de nuevos conocimientos dependiendo de las dinámicas o estrategias utilizadas para ese fin.	En mi asignatura -La reflexión por medio de la historia comparada (el ayer y el hoy) -Investigación bibliográfica -Rescatar y compartir puntos de vista de temas vistos, con miembros de la familia	En cada una de las tareas encargadas se pretende que alcance o afirme conocimientos aunque no siempre o no en todas la autorregulación del aprendizaje.	-Historia comparada -Resolución de actividades en el texto que contienen fragmentos de libros de temas específicos en las que se piden puntos de vista y probables soluciones -Dioramas -Mural de la vida cotidiana -Autobiografías	Al alumno le cuesta trabajo o definitivamente le causa pereza aplicar el análisis y por ende la reflexión de los temas a tratar y frecuentemente evaden las preguntas que involucran esta tipo de actividad. Por el contrario aquellas tareas en las que se involucra la creatividad hay un alto índice de cumplimiento.
10	Porque al ser un instrumento de evaluación funge también como un parámetro de diagnóstico. De esta forma confirma o extiende los conocimientos adquiridos en el aula.		Porque está conectada con la investigación pero pocas veces se realiza con éxito		Porque son breves y significativas
11					

#### **IV. 5.1 Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para maestros**

*3.-¿ Considera que la tarea pueda ser empleada como estrategia de aprendizaje?*

*4.- En caso de haber contestado que sí, exponga claramente el ¿por qué?*

Se puede inferir que todos los profesores, consideran desde su perspectiva, que la tarea sí es empleada como estrategia de aprendizaje, se refuerza lo aprendido, se relaciona aprendizajes previos con los nuevos, se desarrollan destrezas y estrategias de solución, se aprende a ser analítico y se confirman o extienden conocimientos. Sin embargo, consideramos que hace falta unificar las opiniones de los docentes , pues los datos arrojados demuestran que no existe un criterio uniforme.

Por otro lado, y con base en esta diversidad de ideas, nos queda la duda si realmente los maestros conocen ampliamente lo que es una estrategias de aprendizaje.

*5.- ¿Qué estrategias de aprendizaje considera usted más importantes para la elaboración de la tarea. Menciona tres por lo menos.*

Al analizar los resultados, nos damos cuenta, que los maestro tiene una idea vaga de algunos tipos de estrategias de aprendizaje, que por supuesto no son la mayoría, por lo que nos parece que el conocimiento que poseen al respecto es escueto. Entre las respuestas que proporcionan mencionan solamente: relación de conocimientos, elaboración de composiciones, investigación, reflexión y análisis, elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, relación de columnas y relación de sucesos actuales con el tema a tratar.

De lo anterior, nos surge la incógnita del tipo de información o preparación didáctica que tienen al respecto y cuáles serian las estrategias de enseñanza que utilizan para que el alumno adquiera las estrategias de aprendizaje.

7.- *¿En las tareas que asigna a sus alumnos promueve la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en ellos?*

8.- *¿Por qué?*

Podemos inferir que la minoría de los maestros conocen realmente lo que es la metacognición y la autorregulación del aprendizaje y por ende, la importancia que tienen estos aspectos dentro del proceso de aprendizaje.

Por esto, no surge la duda, y en relación con la pregunta anterior, de cuál es el procedimiento utilizado por los docentes, para que los alumnos utilicen las estrategias de aprendizaje, siendo que la metacognición y la regulación del aprendizaje son básicos para lograr dicho aprendizaje.

16.- *¿Qué estrategias de aprendizaje maneja en la tarea para ejercitar la reflexión y la creatividad en sus alumnos? Menciones tres de cada uno por lo menos.*

Podemos observar que en este rubro algunos docentes manejan actividades que promueven la reflexión y la creatividad en el estudiante.

Es preciso señalar que notamos alguna confusión entre actividades escolares y estrategias de aprendizaje, lo que denota una falta de preparación al respecto.

Por otro lado, surge la duda, si existe relación entre los intereses de los alumnos y la tarea, para que esta actitud creatividad y la reflexiva se presenten.

18.- *¿Considera que la tarea que le deja a sus alumnos les cause estrés?*

19.- *Por qué?*

Podemos inferir, que la totalidad de los maestros consideran que las tareas no estresan a sus alumnos. Ahora bien, cabe cuestionarnos cómo fue que llegaron a esta conclusión.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 1º GRADO.

No.	3.- ¿PORQUE TE GUSTA O NO HACER TAREA?	7.- ¿QUE ES PARA TI UNA BUENA ACTITUD?	8.- ¿QUE ES PARA TI UNA MALA ACTITUD?	15.- ENLISTA LOS PASOS QUE SIGUES PARA HACER LA TAREA
1	Porque puedo hacer todo lo que quiera en la escuela pero las tareas son muy molestas y me dan flojera.	Es que los maestros te ayuden y se pongan en tu lugar y vean que estamos cambiando y por eso somos como somos.	Que los maestros si les preguntamos algo no te hagan caso y ellos dicen – dudas- y no te hacen caso porque se enojan de cualquier cosa y exageran al poner un reporte.	1.- Veo la tarea 2.-Leo las instrucciones 3.-Las vuelvo a leer 4.-La hago o no la hago 5.-Lo repito 6.-La borro 7.-La hago o se me olvida
2	Si tiene interés conmigo.	Que su comportamiento sea bueno, es que su humor sea positivo que no se irrite tanto, enseñar bien y ser tolerante.	No ser tolerantes, irritables, con mal humor, su enseñanza no es buena o no ser claro.	1.-Razonarla 2.-Investigar 3.-Redactar 4.-Comprenderla 5.-Escribirla.
3	Porque no me gusta trabajar en mi casa.	Que lo que esté mal lo tomen no tan enojados o que no te regañen tanto, después de todo tu hiciste lo que entendiste o lo que pudiste.	Que cuando está mal se enojen o te regañen y a parte te mandan reporte.	1.-Ver que dejaron 2.-Tratar de buscar lo que te dice 3.-Escribir tus conclusiones.
4	Porque me gusta y me interesa.	Pues que platique contigo cuando no haces tarea.	Que no sean agresivos, que no te digan algo malo, o te volteen a ver mal.	1.- 2.
5	Porque me gustaría aprovechar la tarde para otra cosa, pero lo hago porque así sube mi calificación y no me va mal.	Pues que se haga lo correspondiente a esa actitud si comportarse mal con el alumno.	Insultar al alumno, humillarlo en frente de sus compañeros, romper sus hojas o cuadernos.	1.-Separo los cuadernos que voy a ocupar 2.-Los pongo de más fácil a difícil. 3.-Hago lo más fácil primero 4.-Si es mucha descanso un ratito. 5.-Continúo con lo difícil 6.-Lo que no entiendo se lo pregunto a mis papás cuando llegan.
6	Porque a veces es mucha la tarea que dejan.	El que no nos griten o nos maltraten	El que nos maltraten, nos griten o nos hagan malos gestos.	1.-Saco los cuadernos 2.-Hago las tareas que tengo para otro día. 3.-Acomodo mis cosas. 4.-Hago las otras tareas. 5.-La reviso para estar seguro de que esté todo.
7	Porque aprendo más.	Que no te regañan ni nada de eso.	Que te regañan.	1.-Primero reviso si tengo tarea si, si la leo y si no, no la hago. 2.-si, si tengo tarea 3.-la leo 4.-la estudio 5.-pido ayuda a mi papá 6.-y el me ayuda 7.-y los dos la resolvemos 1.-si no me dejan tarea 2.-no la hago y estudio.

8	Porque me aburro y no tengo tiempo para jugar.	Que no me digan nada y que no me pongan caras.	Que me digan de cosas y me regañen.	1.-Saco mis cosas 2.-Abro mis cuadernos 3.-Leo la tarea. 4.-Empiezo a contestar 5.-Reviso que ya haya acabado. 6.-Guardo mis cosas. 7.-Termino.
9	Me gusta mucho estudiar.	Tomarlo con buena actitud o sea que no nos afecte.	Que lo tomemos mal como si nos fueran a reprobar en el mes o afectar con una calificación.	1.-Primero busco la más fácil. 2.-Después las acomodo 3.-Hago la más difícil al último 4.-Y si hay muy difíciles no las hago.
10	No puedo ver la tele o jugar. Quita tiempo valioso.	Que no te envíe reporte.	Te envía reporte.	1.-Veo que dejaron 2.-Abro el cuaderno. 3.-Veo la tele. 4.-Escribo. 5.-Veo la tele. 6.-Juego 7.-Termino la tarea.
11	Porque quiero hacer otras cosas y no puedo.	Que te traten bien y que no te agredan.	Que te traten mal y que te agredan.	1.-Veo que me dejaron de tarea. 2.-Saco mis cuadernos de esa materia. 3.-Pongo un ahora en la quiera acabar y trato de no tardarme más 4.-Veo de cual materia me dejaron más 5.-Comienzo con la que me dejaron más 6.-Después hago la que me dejaron menos 7.-Y acabo mi tarea y reviso.
12	Porque aprendo bastante y me entretengo.	Tomarlo de una buena manera y ver bien las cosas.	Tomando todo de mala manera sin tomar las cosas bien.	1.-Saco lo que voy a ocupar 2.-Sentarme 3.-Leerla 4.-Resolverla 5.-Terminarla 6.-Reviso errores 7.-Y guardo todo.
13	Porque quita el tiempo	Que se porta bien.	Que se porta mal.	1.-
14	No porque son aburridas y deberían ser más didácticas.	Que nos traten "bien".	Que pongan reportes.	1.La leo- 2.-La resuelvo 3.-Decido si la termino.
15	Porque no te dejan leer o hacer otra cosa.	Es que te explican con gusto, te apoyan, te den razones y que no se enoje con otros y llegue a regañarte a ti.	Que todo lo haga con mala gana.	1.-Veo que me dejaron 2.-Leo 3.-Hago primero lo difícil 4.-La reviso.
16	Repaso lo que ví en la clase y se me grava más rápido.	Que no me hagan caras y me regañen muy fuerte.	Que me hagan caras feas.	1.-Me llevo mi mochila a un cuarto donde no me distraigan 2.-Veo de que materias me dejaron tarea.

				3.-Y la hago como en tres horas. 4.-Después arreglo mi horario, y así elaboro mi tarea.
17	Porque es un repaso de lo que vimos en clase y nos sirve para nuestro examen.	Que no nos hagan caras, no digan malas palabras.	Que nos hagan caras, nos digan malas palabras, nos respondan mal, no nos hagan caso.	1.-Saco mis cuadernos 2.-Empiezo por la más sencilla 3.-Luego por la difícil 4.-Leo que es lo que me dejaron 5.-Planifico en la hora que lo debo acabar y empezar.
18	No tengo tiempo porque hago otras actividades deportivas y siempre estoy cansado.	Que te sanciona según el reglamento pero no te falta el respeto.	Que a parte de la sanción de diga cosas anexas a algo que no tiene que ver.	1.-Reviso que dejaron 2.-Decido si la hago 3.-Analizo las instrucciones 4.-Comienzo a hacerla 5.-Termino de hacerla.
19	Porque así me ocupo en algo de provecho en la tarde.	Cuando lo toman con calma y te contestan de buena manera.	Cuando te gritan o te hacen caras sin respetarte.	1.-Reviso lo que me dejaron 2.-Veo si la entiendo 3.-Si no entiendo pregunto a mis papás 4.-La realizo 5.-La reviso.
20	A veces no da tiempo de hacer otras cosas.	Que no se enojen y solo te digan porque no la hiciste y ya.	Que te regañen te pongan reporte y a parte te bajen tu promedio.	1.-Revisar que dejaron 2.-Empiezo a hacerla 3.-Dejo lo difícil al final 4.-La hago y ya.
21	Porque quita tiempo y ya me lo sé.	Pues respetar a los alumnos, explicarles bien las cosas y enseñar bien.	Pues que no te expliquen que no te enseñen bien y todo eso.	1.-Me acuerdo 2.-Saco el cuaderno 3.-Lo leo 4.-Lo comprendo 5.-Lo hago
22	A veces llego cansada sin ganas de hacer nada, y tengo que hacerla a fuerzas, a veces me da sueño, pero eso es responsabilidad.	Los profesores solo te piden una explicación y no te dicen nada, no te gritan, ni te ofenden, sólo recibes tu reporte.	Que los profesores te griten o te ofendan sin saber tu explicación y/o motivo, pero a parte te manden tu reporte.	1.-Reviso que materias tengo al día siguiente 2.-Reviso y abro los cuadernos correspondientes en la hoja de la tarea. 3.-leo lo que tengo que hacer. 4.-Empiezo a contestar.
23	Porque me cuesta mucho hacerla y me da flojera.	Que no se enoje y empiece a gritar.	Que se pone enojón (a) el maestro (a).	1.-Leo 2.-Analizo 3.-Escribo.
24	Porque no me da tiempo de hacer otras cosas como jugar o ver tele.	Que te haga caso y te resuelva tus dudas.	Que no te ponga la debida atención ya que el o ella es maestro.	1.-Sacar los libros. 2.-Clasificar 3.-poner los que si en la mesa. 4.-Leer 5.-Razonar 6.-Comenzar.

25	A veces estoy muy cansado y no me dan ganas de hacer tarea.	Que no se enojen tanto y no griten, que sean tranquilos.	Que griten, se enojen mucho contigo.	1.-Veo que tengo 2.-La leo toda 3.-Empiezo con la más fácil 4.-la reviso 5.-Hago la difícil 6.-la reviso toda.
----	---	--	--------------------------------------	---



#### **IV.5.2 Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 1º grado**

2.- *¿Te gusta hacer tarea?*

3.- *¿Por qué?*

Se observa que un poco más de la mitad de los alumnos no les gusta hacer tarea porque consideran que les quita tiempo para hacer otras actividades, generalmente recreativas; también se quejan de que les da flojera y les parecen muy aburridas; otro factor que se menciona es el cansancio que sienten después de la escuela y la cantidad excesiva de ellas.

A los alumnos que dicen si agradarles las tareas, que es menos de la tercera parte del grupo, argumentan que son de su interés, que aprenden más, que les gusta el estudio, por entretenimiento, les sirve de repaso para mejorar su aprendizaje y para el examen.

6.- *¿Si entregas mal la tarea, qué actitud toma tu maestro? ¿buena actitud o mala actitud?*

7.- *¿Qué es para ti una buena actitud?*

Los alumnos consideran que una buena actitud en el maestro es cuando: los apoyan y los ayudan, no se forman expectativas negativas y valoran sus logros, que tenga buen humor, que enseñe y explique bien y con gusto, que sea tolerante, que no sea tan “enojón” y gritón cuando se entrega mal una tarea, que promueva la comunicación, que los traten con respeto sin maltratos ni ofensas, que no ponga malas caras, que den razones, que tengan una actitud tranquila y positiva y que resuelvan las dudas.

8.- *¿Qué es para ti una mala actitud?*

Observamos que los alumnos consideran que el maestro tiene una mala actitud cuando: los regañan demasiado, les pongan reportes, les bajen el promedio por la tarea, no explican bien o simplemente no lo hacen, no escuchan razones, son enojones, no le prestan atención al alumno, son intolerantes, irritables, no enseñan bien o no son claros, son agresivos, hacen gestos reprobatorios a los alumnos, los insultan, humillan al alumno enfrente de sus compañeros, rompen sus hojas o cuadernos, tienen una actitud negativa tomando todo de mal modo y le falta el respeto al alumno con malas palabras o les responden de mal modo.

15.- *Enlista los pasos que sigues para hacer la tarea.*

Se elaboró esta pregunta para darnos cuenta si los alumnos conocen la manera estratégica de resolver la tarea y si la reflexión se encuentra presente.

Tomando en cuenta lo anterior, se observó que la mayoría de los estudiantes no conocen los pasos para realizar la tarea. Cuando señalan algunos que planifican, se refieren: a decidir si la terminan o no, a planificar el tiempo en que la terminen, a realizar primero lo más difícil y luego lo más fácil, algunos comentan que si es muy difícil piden ayuda a sus papás o simplemente no la hacen. Poco menos de la mitad señalan que razonan o comprenden las instrucciones antes de realizarla, y la mitad de ellos la revisan. Notamos también, por la manera de enlistar los pasos, que les dejan tarea de diferentes materias y algunas de ellas las consideran difíciles, lo que denota su baja competencia cognitiva para hacerlas, por lo que suponemos que algunos de ellos expresan distracción y cansancio al hacer la tarea.

Relacionando estas respuestas con la siguiente pregunta, inferimos que los resultados obtenidos en la pregunta 16, no son fehacientes, pues reportan que un 40% de los alumnos llevan a cabo la planeación, resolución y revisión de la tarea, nos damos cuenta de que no es así.

### ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 2º GRADO

No.	3.- ¿PORQUE TE GUSTA O NO HACER TAREA?	7.- ¿QUE ES PARA TI UNA BUENA ACTITUD?	8.- ¿QUE ES PARA TI UNA MALA ACTITUD?	15.- ENLISTA LOS PASOS QUE SIGUES PARA HACER LA TAREA
1	Porque quita tiempo	Que te portas bien	Que te portas mal.	1.-Saco el cuaderno 2.-Lo abro 3.-Saco mis plumas 4.-Veo que me dejaron de tarea 5.-La leo. 6.-La hago 7.-La estudio.
2	Por la dificultad que tienen y el tiempo que quita pero estoy de acuerdo que eso nos ayuda a aprender mejor.	Que no griten, o que no te regañen o algo que te hagan sentir mal contigo mismo y que no te presionen mucho.	Que griten no más por gritar cuando no hay necesidad, en conclusión, es en algo que no sea necesario.	1.-Sacar cuadernos 2.-Revisar la tarea 3.-Escoger de más fácil a difícil. 4.-Hacer las fáciles. 5.-Que me ayuden con las difíciles 6.-Y hacerlas
3	Porque es aburrido y cansado.	Si porque me hacen sentir bien.	Que me pone de malas o a veces me siento triste.	1.-Me siento. 2.-Saco mi cuaderno 3.-Leo la tarea. 4.-Si no le entiendo la vuelvo a leer 5.-La analizo 6.-La razono 7.-La aplico
4	Porque no te da tiempo de hacer otras cosas.	A lo mejor si se enojen tantito pero te dan otra oportunidad para traerla.	Que no te de oportunidad, que se enoje.	1.-Me siento 2.-Saco los cuadernos que dejaron tarea 3.-primero hago la tarea más fácil 4.-Después la complicada 5.-Ya que termine. 6.-Guardo los útiles en la mochila.
5	Porque quiero salir a veces con mis amigos y no puedo porque si no hago la tarea me ponen reporte.	Son tolerantes con tus errores.	Se enoja que tengamos mal la tarea pero jamás nos explica.	1.-Revisas cuadernos. 2.-Saco mis cuadernos. 3.-Saco estuche. 4.-Pienso 5.-Resuelvo. 6.-investigo. 7.-Resuelvo.
6	Porque así te sabes mejor los temas.	Te preguntan porque no la hiciste y así se pueden arreglar.	Que te regañen por algo que tiene sentido o puedes solucionar.	1.-Ver que tarea tengo. 2.-Hago primero la más fácil. 3.-Después veo un rato la tele. 4.-Después hago la tarea. 5.-Escucho el radio. 6.-Hago mi tarea difícil. 7.-Y me duermo.

7	Porque mediante las tarea aprendo más sobre el tema que se dio en clase, porque para eso se dejan las tareas.	Que si haces bien o mal la tarea, a los maestros no les perjudica simplemente te ponen tu reporte o te bajan puntos.	Que te ponen caras y se molestan contigo porque no pones atención.	1.-Organizo todas las materias. 2.-Tomo el tiempo que me tomará cada tarea. 3.-Veo las horas que tengo disponibles. 4.-Hago las tareas urgentes. 5.-Si me da tiempo realizo las otras pendientes.
8		Es el llegar positivo a algún lado.	Es el estar desmotivado o frustrado.	1.-Termino de comer 2.-Veo 10 minutos la televisión. 3.-Saco los cuadernos de la tarea los amontono y terminando los separo
9	Porque me aburre y a veces me tardo mucho en hacerla y no puedo salir a jugar.	Solo tomando reporte si es necesario.	Que te regañe y te mande reporte.	1.-Saco mis cosas. 2.-Comer. 3.-Ver la tele. 4.-Hacer mi tarea. 5.-Termino mi tarea. 6.-Guardo mis cosas. 7.-Jugar.
10	Porque puedo reforzar los conocimientos que me enseñan en la escuela y porque después no tengo nada que hacer en mi casa.	Que comprendo que no entendiste la tarea y que te vuelva a explicar y te deje hacerla después	Que no te entiende y luego luego ponen reportes.	1.-Ver lo que dejaron. 2.-Ver si está en algún resumen que dictaron. 3.-Ver si está en el libro 4.-Buscar en otros libros. 5.-Buscar en internet. 6.-Anotar todo. 7.-Resumir o poner lo que sea necesario y correcto
11	Porque voy reafirmando mis conocimientos.	Que te puede pasar una tarea y la maestra no la toma como un regaño un reporte, etc.	Que nunca te perdonan las tareas y que regañan por cualquier cosita.	1.-limpio el lugar donde voy a realizar mi tarea. 2.-Voy sacando mis cuadernos como vayan sacando. 3.-Realizo mi tarea y en otro cuaderno voy ejercitando. 4.-Intento ilustrarla 5.-Después de realizarla me pongo a estudiar 6.-Luego de dos horas o más vuelvo a retomar el tema 7.-Guardo mis cosas
12	Alguna si pero la mayoría no si es de computación si.	Te explica tu error y te ayuda a que lo hagas bien.	Se enojan y te dicen que como puede ser que cometes esos errores.	1.-Saco mis cosas. 2.-La empiezo. 3.-Empiezo por la más fácil. 4.-Luego la más difícil. 5.-Descanso. 6.-Hago mi horario
13	Tienes algo que hacer en las tardes, pero claro, como a todos, a veces me da mucha flojera pero creo que si.	Que te regañen pero sin explotar y sin ponerse histéricos, y claro sin faltarte el respeto.	Que olvidan el lugar que tienen y se ponen histéricos y explotan.. No te explican.	1.-Preparo el lugar 2.-Saco mis libros. 3.-pongo música. 4.-Me siento. 5.-Saco mis libros. 6.-Hablo por teléfono. 7.-La hago.
14	Porque con ella practicas y mejoras los temas vistos en clase.	Ser tolerante y que expliquen bien.	Que después de revisarte la tarea y la tienes mal, se enoja pero no te explica.	1.-Revisar cuadernos. 2.-Investigar y realizar

15	Porque me quita tiempo para hacer otras cosas.	Que no se molesta y no me regaña.	Que se molesta, me regaña y me manda el reporte.	1.-Reviso los cuadernos. 2.-Los ordeno. 3.-Empiezo a hacerla una por una. 4.-Escucho música. 5.-la termino.
16	Porque siento que no es necesaria.	Una buena actitud es cuando te permiten repetirla o algo así.	Una mala actitud es cuando te imponen alguna sanción por entregar mal la tarea.	1 Busco la tarea que tenga - 2 -Busco información. 3.-Realizo la tarea.
17	Porque así ensayamos lo que aprendimos.	Que no se enojan.	Que se enojan y te ponen reporte.	1.-Analizo 2.-Le entiendo. 3.-Empezar a hacer la tarea
18	Porque así tengo algo que hacer en la tarde.	Que no se molesta ni te regaña por todo, solo te manda tu reporte y te apoya.	Se enoja y te pone más ejercicios.	1.-Comienzo por las tareas más difíciles. 2 -luego las más fáciles, 3.-Luego las reviso. 4.-Y guardo mis cosas o trabajos.
19	Te quita mucho tiempo por las tardes y mantiene tu mente trabajando, me provoca dolor de cabeza y no me da tiempo de estar con mis amigos.	Solo pone reporte y te explica el tema con alma. No te grita ni te ofende.	Te grita, algunas veces ofende, no te dice tus errores, no te apoya para hacerlo mejor, no te motiva para seguirla haciendo.	1.Acomodo por clases.- 2.-Busco los temas. 3.-Saco lo que voy a utilizar. 4.-Busco información. 5.-La hago. 6.-La leo. 7.-Corrijo errores.
20	Porque es mucha y me da flojera.	Pues que te digan ok. está mal esta parte, corrígela y mañana me la traes.	Que no te dicen en que estas mal y te mandan reporte.	1.-Checar que tengo 2.-Sacar los cuadernos. 3.-Empezar a hacerla. 4.-Termino. 5.-Arreglo mis cosas para el siguiente día.
21	Porque así ocupas tu tiempo en algo, aunque a veces no me gusta porque te dejan mucha y no da tiempo de hacer otras actividades en la tarde.	Que si no la hiciste o la hiciste mal te la expliquen con paciencia y de buena forma porque no eres experto, y si hiciste la que pudiste que no te pongan reporte. Y a veces la miss de matemáticas no te explica y te pone reporte.	Cuando no te da tiempo ni de explicarle y te pone reporte sin saber porque no te dejan hablar, y ya pienso que los maestros para eso están, para explicarte, y para mi la miss de mate es así, no te deja decirle nada y si se lo dices te quita participaciones.	1.-Saco mi libreta de tareas. 2.-Empiezo por la que tengo para el siguiente día. 3.-Si tengo que comprar algo voy. 4.-Sigo como va el horario. 5.-La más laboriosa la dejo al último.
22	Pienso que es un método de reforzar todos los conocimientos y ser más prácticos para responder los ejercicios.	Si porque pienso que los maestros también deben saber las cosas que nos parecen y las que no. Porque en esta escuela por cualquier cosa que hagas te mandan un reporte y a los tres te vas suspendido y pienso que no es justo que por una materia perjudiques a las demás.	El pelearse en la escuela. Contestarle al maestro.	1.-Saco los cuadernos 2.-Veo de cuales tengo tarea. 3.-La clasifico. 4.-Veo cual es más fácil de hacer. 5.-la hago. 6.-La más difícil trato de hacerla. 7.-Si no la pude hacer me levanto más temprano para que me la pasen en la escuela.

23	Porque es mucha y a veces no le entiendo.	Cuando nada más te mandan el reporte o te dan chance.	Cuando te mandan el reporte y a parte te regañan.	1.-Reviso mi horario. 2.-Anoto cada tarea 3.-Hago una por una
24	Porque te quita mucho tiempo.	Cuando te dejan entregar la tarea corregida.	Cuando te mandan reporte, te regañan y no te dejan corregir tu tarea.	1.Saco el cuaderno- 2.-Lo abro. 3.-Voy al teléfono. 4.-Le hablo a alguien. 5.-Me pasa la tarea. 6.-La anoto. 7.-Cierro mi cuaderno.
25	Me gustaría hacer otras cosas en ese tiempo.	Que es buena onda y no se enoja.	Que se enoja por todo.	1.-Saco el cuaderno. 2.-Saco las plumas. 3.-Buscar las tareas que tengo 4.-Las hago. 5.-Guardo mis útiles.
26	Porque a parte de estar siete horas estudiando, llegar a la casa y seguir estudiando.	Que sea tolerante aunque sepamos que es nuestra responsabilidad.	Que no te tiene tolerancia.	1.-Sacar los cuadernos. 2.-Investigar o pensar. 3.-Hacerla. 4.-Terminarla.
27	Porque me entretengo en hacer la tarea y no me aburro.	Que me pide que la repita y me explica de nuevo.	Que se enoje y que te escriba un recadote.	1.-Saber que tarea tengo. 2.-Ir haciendo la más fácil. 3.-leería. 4.-Hacerla. 5.-Leer lo que tengo que hacer. 6.-Buscar. 7.-Resolver.
28	Porque me da flojera.	No enojarse o exagerar por cosas simples.	Exagerar por cosas simples y enojarse o desesperarse muy seguido.	1.-Busco si tengo tarea. 2.-Empiezo por la difícil. 3.-Acabo con las fáciles. 4.-Preparo mi mochila.
29	Porque aprendo o refuerzo lo que vi en la clase.	Explicarte como corregirla o decirte qué tienes mal y te den otra oportunidad y no ponerte nervioso al decirte tienes reporte, preferiría que no te dijeran nada.	Ponerte nervioso al decirte que tienes reporte al no tratarte por igual con los demás, pero no la mala actitud quiere decir que te griten.	1.Me cambio de ropa. 2.-como. 3.-Sacar mis cuadernos y me pongo a pensar de que manera la haré más rápido. 4.-Y me pongo a hacer la tarea. 5.-Pongo mi mochila o la preparo.

### IV.5.3 Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 2º grado

2.- *¿Te gusta hacer tarea?*

3.- *¿Por qué?*

Se observó que a un poco más de la mitad respondió que no le gusta hacer tarea, porque consideran que: les quita tiempo para jugar o hacer otras actividades, a veces les parecen difíciles, son aburridas y les provocan flojera, les provocan cansancio, porque si no se hacen ponen reporte, no son necesarias, son muchas, a veces no se entienden, el tiempo que utilizan para realizarla es prolongado y consideran que es suficiente con el tiempo que están en la escuela.

Los alumnos que si les gusta hacer tareas argumentan que es porque: se aprende más y mejor aunque sean difíciles y quiten tiempo, refuerzan conocimientos, se entretienen en la tarde aunque dejen mucha y a veces de flojera, se practica lo aprendido y ayuda para responder ejercicios.

6.- *¿ Si entregas mal la tarea qué actitud toma tu maestro?*

7.- *Qué es para ti una buena actitud?*

Los alumnos consideran a una buena actitud cuando: no gritan, no los hagan sentir mal consigo mismos, no los presionan mucho, son tolerantes con los errores, preguntan porque no se realizó la tarea y sepan escuchar razones y , llegan con una actitud positiva, ponen reporte cuando realmente sea necesario no por cualquier cosa, explican los errores cometidos en la tarea y den la oportunidad de entregarla después sin poner al alumno nervioso ante la amenaza del reporte, los ayudan a realizar bien la tarea, al regañar no exploten poniéndose histéricos y sin faltarles al respeto, explican bien, son enojones y



regañan por todo exagerando las cosas simples, no ponen reporte si el alumno entrega mal la tarea porque reconocen el esfuerzo que realizó en ella.

*8.- ¿Qué es para ti una mala actitud?*

Se observó que los alumnos consideran que un maestro tiene mala actitud cuando: gritan por cualquier cosa, hacen sentir a sus alumnos de malas o tristes, se enojan por haber realizado mal la tarea sin comentar o explicar los errores cometidos y además mandan reporte, regañan por cualquier cosa o cuando algo tiene solución y además ponen reporte, no dan otra oportunidad de entregar bien la tarea, demuestran desmotivación o frustración, sin escuchar las razones del alumno ponen reporte, nunca perdonan las tareas, se olvidan del lugar que tienen y se ponen histéricos sin explicarle al alumno, imponen sanciones por entregar mal la tarea y ponen más ejercicios, se ofende al alumno, no apoyan al estudiante para hacer mejor la tarea, el docente no motiva al alumno para seguir haciendo la tarea, quita participación si el alumno le explica sus razones, no son tolerantes y se desesperan muy seguido, usa el reporte como amenaza y hacen diferencias entre los alumnos del grupo.

*15.- Enlista los pasos que sigues para hacer la tarea.*

Por los resultados obtenidos podemos observar que como una tercera parte de los alumnos llevan a cabo la planeación de la actividad, la autorregulan y sólo dos revisan y corrigen errores. Nos llama la atención, en relación a la planeación, un alumno que comenta “me pongo a pensar de qué manera la haré más rápido”, esto nos denota la reflexión sobre que estrategias utilizar para su elaboración.

Por tal motivo, relacionando las respuestas obtenidas de la pregunta 16, inferimos que no se contestaron con veracidad, pues reportan que el 51% de los alumnos si llevan a cabo la planeación , resolución y revisión de la tarea.

### ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 3º GRADO.

No.	3.- ¿PORQUE TE GUSTA O NO HACER TAREA?	7.- ¿QUE ES PARA TI UNA BUENA ACTITUD?	8.- ¿QUE ES PARA TI UNA MALA ACTITUD?	15.- ENLISTA LOS PASOS QUE SIGUES PARA HACER LA TAREA
1	Porque me quita el tiempo para hacer actividades recreativas como jugar videojuegos, practicar algún deporte o simplemente vagar en las calles en bicicleta	Cuando por algún motivo no se presenta alguna tarea a un maestro, este se limita a poner reporte, pero no insulta al alumno por no haberla hecho o hacerla mal	Cuando un maestro reprocha constantemente a los alumnos por no hacer las tareas y los denigra moral y emocionalmente	1.- Ponerme en un lugar sin ruido 2.-Empezar por la tarea más fácil 3.-Dejar al último las tareas más difíciles 4.-Evitar oír música 5.-Evitar ver TV 6.-No pararme constantemente de mi lugar 7.-Hacerlo correctamente y revisarlo
2	Porque es fastidioso hacer trabajos fuera de la escuela.	Que pongan reporte por consecuencia de que realicé la tarea mal.	Que hagan caras, gestos o se sienta mala actitud del maestro hacia uno.	1.-Llego a mi casa. 2.-Hago mi horario 3.-Reviso que tengo de tarea. 4.-Saco libros y cuadernos 5.-Me siento frente al televisor 6.-me acomodo 7.-¡Hago la tarea!
3	Porque hay tareas que me gustan dependiendo de la materia o del tema.	Que saben como tratar a un alumno, como explicar la clase, que saben realizar su trabajo satisfactoriamente.	Que no son buenas actitudes que hacen caras, que no reaccionen normal o tenga un poco de tolerancia.	1.-Sentarme en un lugar correcto y sin distracción. 2.-sacar cuadernos que se van a utilizar. 3.-Empezar a investigar. 4.-luego escribirla en un cuaderno 5.-Listo.
4	A veces es muy difícil o es muy larga la tarea.	Si tienes una justificación te hacen que repitas la tarea.	Aunque tengas una causa no te dejan presentarla.	1.-Llego a comer. 2.-Hago mi tarea. 3.-Veo tele. 4.-Juego play station. 5.-Veo tele 6.-Juego basket. 7.-Me baño y me duermo.
5	Así desarrollo mis habilidades y aprendo más.	Que el maestro si le preguntas una cosa te responde muy bien y sin gritarte.	Cuando un maestro te castigue por algo que tu no hiciste.	1.-Me cambio. 2.-Como. 3.-Veo T.V. 4.-Juego. 5.-Hago la tarea 6.-Veo T.V. 7.-Duermo
6	En la escuela estudio, y todavía en la casa no me gusta la tarde es para descansar por todo el día en la escuela y no se me hace justo llegar a estudiar más.	Es cuando el maestro se expresa bien de tus tareas o dice que la hagas bien que la mejores y te dice como hacerla.	Si tienes alguna mal te la rechaza o se burla de tus respuestas o algo por el estilo.	1.-Veo lo que dejan. 2.-Después hago la más difícil 3.-La más larga. 4.-La más fácil. 5.-Y la más corta.

7	Porque a veces no me gusta hacerla.	Que no te haga caras o que te insulte o te ofenda.	Que te insulte o que te diga que eres un "tonto" y que no sabes hacer nada.	1.-Me fijo que me dejaron en cada materia. 2.-Comienzo a hacerla. 3.-Si no le entiendo o no se que hacer le pido ayuda a mis hermanos.
8	Pongo más interés en la escuela para entender más los temas además por que me entretengo en algo.	Que al hacer mal la tarea te dan una segunda oportunidad de corregirla o para entregar al otro día.	Que te pongan reporte porque tienes mal la tarea y no te dejan entregarla al otro día.	1.-Anotar la tarea. 2.-Revisar. 3.-Sacar los cuadernos. 4.-Hacer la tarea. 5.-Investigar. 6.-Terminar. 7.-Revisarla.
9	Porque toma mucho tiempo hacerla fuera de clases.	Que te den otra oportunidad para corregir la tarea y para entregarla otro día.	Que sean muy estrictos al revisar la tarea y por un mínimo error cancelarla.	1.-Anotar la tarea. 2.-Revisar que dejaron 3.-Sacar los cuadernos. 4.-Empezar la tarea. 5.-Investigar. 6.-Terminarla.
10	Es quitar el tiempo libre del alumno cuando tiene 8 hrs. En la escuela para hacer el repaso.	Que te la revisan y lo aceptan y cuenta en la evaluación si está bien hecho.	Que no la revisan y te la regresan sin motivo aparente después de que te esforzaste para hacerla.	1.-Ordeno. 2.-Empiezo por la primer tarea que debo entregar. 3.-Hago un pequeño repaso. 4.-leo las instrucciones. 5.-la comienzo. 6.-la reviso. 7.-la entrego.
11	Porque se me hace aburrido y porque luego en algunas investigaciones me cuesta encontrar lo que busco.	Que no nos digan de cosas, simplemente apliquen el castigo pero que escuchen razones.	Que nos digan alguna cosa que nos moleste o que no entiendan razones.	1.-me siento en mi escritorio. 2.-Veo que tengo de tarea. 3.-Empiezo por la más fácil, normalmente por los números. 4.-Después por la de hacer algo en algún libro. 5.-Después por lo de investigar y ya.
12	Porque gracias a hacer tarea, me limite de actividades extraescolares, o recreativas que me distraigan de la escuela.	Es cuando algún profesor se muestra amable, que si por ejemplo en caso de que llegaras a no entenderle a la tarea, el profesor de buena manera lo explique de nuevo para ti, y que te de la opción de repetirla o corregirla.	Cuando en caso de que un profesor actué de manera grosera, que si por ejemplo no explicara bien un tema, no busque otra opción para explicarlo y dejar pasar el tema porque nadie le entiende, o que quizás no se fije bien al calificar, y esta bien, que no acepte su error y diga que el no tiene errores.	1.-Revisar temas anteriores. 2.-Comprender o analizar mi tarea. 3.-Resolverla. 4.-Corregirla en clase.
13	Porque algunas veces la tarea se me hace complicada.			
14	Porque me da flojera y me aburre aunque se que tengo que hacerla y la hago.	Que sepan escuchar las razones del alumno del porque entregaron tarea mal y comprobar que sea cierto.	Que no te sepan escuchar y no te dejen explicar y justificar el porque de tu mala tarea.	1.-Saco mis cosas de la mochila. 2.- 3.-

15	Me da un poco de flojera.			<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Veo lo que dejaron de tarea.</li> <li>2.-Me pongo a hacerla.</li> <li>3.-La reviso</li> <li>4.-La acabo.</li> </ol>
16	Pierdo tiempo	Que el maestro no tome tan apecho las tareas y que no por cualquier cosa te pone reporte.	Que el maestro se pone a regañarte y te pone reporte por mínima tarea.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Primero reviso quien dejó tarea.</li> <li>2.-Realizo la tarea.</li> <li>3.-</li> </ol>
17	Si un poco de tarea pero no porque se deja mucha pero la hago.	Que no mandan reporte, que nos ayudan a entenderla.	Que mandan reporte que no ayudan a corregir.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Me organizo.</li> <li>2.-Empezar por la más difícil.</li> <li>3.-Terminar con la fácil.</li> <li>4.-Si es muy difícil pido ayuda.</li> </ol>
18	Algunas veces no me siento bien, con ganas o no tengo tiempo	Que te ayude si está mal y te explique y se preocupe por uno mismo o por otras personas.	Que no te explique y que nada más te diga que esta mal tu trabajo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Llego a mi casa me cambio y como.</li> <li>2.-Me duermo un rato.</li> <li>3.-Me pongo a jugar en la computadora.</li> <li>4.-Salgo a pasear con mis amigos.</li> <li>5.-Regreso y hago la tarea cuando hay.</li> </ol>
19	Depende a veces te dejan cosas que no te gustan	Que te den una oportunidad al menos de explicar porque no la hiciste.	Que no tomen en cuenta lo que digas y sólo te pongan un reporte.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Sacar cuaderno.</li> <li>2.-Tener un lugar limpio</li> <li>3.-Abrir la ventana.</li> <li>4.-Poner música.</li> <li>5.-Hacer la tarea</li> </ol>
20	Porque no me gusta, para eso hacemos trabajos en la escuela.	En que no se enojan, y que en vez de enojarse te explican que debes hacer la tarea y por qué no la hiciste.	En que no hiciste la tarea y te vas con reporte y no te dejan explicar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Escombro mi cuarto.</li> <li>2.-Saco mis libros.</li> <li>3.-Y empiezo.</li> <li>4.-Hacería</li> <li>5.-Y empiezo por la menos difícil.</li> </ol>
21	Porque así reafirmo lo que vemos en la clase.	Que sean justos con la calificación que te ponen.	Que te pongan reporte cuando en realidad la hiciste o cuando te ofendan.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Me encierro en mi cuarto.</li> <li>2.-Me siento en un escritorio sola y sin ruido.</li> <li>3.-Me concentro primero para lo más difícil.</li> <li>4.-Luego termino con la fácil.</li> <li>5.-Acabo y guardo mis cosas para el siguiente día.</li> </ol>
22	Porque es aburrido y cansado.	Que no me den sermón y que me la revisen rápido.	Que haga caras y me reclame.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Averiguar que me dejaron de tarea.</li> <li>2.-Ver si la puedo hacer.</li> <li>3.-Hacer la tarea.</li> </ol>
23	Porque a veces dejan mucha y ocupo mucho tiempo.	Que no te reprima y te deje una segunda oportunidad aunque te ponga reporte.	Que te regañe y te ponga reporte sin decirte	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Descanso.</li> <li>2.-Me siento en el escritorio.</li> <li>3.-Como algo.</li> <li>4.-Oigo.</li> <li>5.--(Todo mientras hago mi tarea)</li> </ol>
24	Porque me aburro, me desespero al no entender alguna tarea.	Portarse bien, tener buena actitud e interés en la materia.	Portarse mal no tener interés.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Saco los cuadernos</li> <li>2.-Reviso que me toca el próximo día</li> <li>3.-la empiezo a hacer.</li> </ol>

25	Porque me aburre y prefiero jugar en mi casa que hacer la tarea.	Normal sin mucha importancia.	Que te insultan o te digan que nunca haces nada.	1.-Llego y como. 2.-Me cambio el uniforme, 3.-Bajo al despacho. 4.-Abro la mochila 5.-Le hablo a algún compañero 6.-la hago. 7.-Hago la mochila.
26	Si pero solo algunas.	Que aunque te pongan reporte no te regañen tan feo.	Que te regañan y te evidencian muy feo.	1.-Veo que me dejaron. 2.-Preparo lo que voy a usar. 3.-Hago mi tarea.
27	Porque me da mucha flojera hacerla.	Que el maestro sólo te ponga reporte y que no te diga otra cosa a parte.	Que el maestro te diga que no puedes o que no hay ningún pretexto, etc. Que te estén cuestionando.	1.-Apuntarla. 2.-Ver para cuando es 3.-Ver si es difícil. 4.-Ver de donde la voy a sacar. 5.-Pienso como la voy a hacer. 6.-La hago 7.-La reviso.
28	Porque repaso lo visto en clase.	Poner atención en clase, no platicar, discutir el tema y aclarar dudas.	No poner atención, platicar, interrumpir al profesor.	1.-La hago en el comedor. 2.-Me siento. 3.-Saco mi cuaderno. 4.-Saco mi lápiz.
29	Porque luego me aburro en las tardes.	Que te ponen algo para que tu lo hagas y lo puedas aprender.	Que si haces alguna tarea bien, por un error ortográfico te pongan reportes de tarea.	1.-Saco el cuaderno de tarea. 2.-Me encierro en mi cuarto 3.-La hago
30	Porque me quita tiempo para hacer cosas que me gustan.	Que te den oportunidad de traer la tarea otro día aunque con menos calificación, también oportunidad de corregir la tarea.	Que te manden un reporte o malinterpreten tu trabajo o no le entiendan a opiniones personales.	1.-Anotar tarea. 2.-Revisar que dejaron. 3.-Sacar todo el material. 4.-Quitar distracción 5.-Hacer tarea.
31	Porque son muy difíciles	Actitud es para mi cuando la gente contesta bien.	Cuando está de malas	1.- 2.-
32	Porque se me hace aburrido y a parte dejan mucha tarea.	Que piensa que eres responsable.	Que te pongan un reporte cuando si tienes la tarea y sólo una parte de la tarea está mal o una pregunta, pero aún así te ponen el reporte de no tarea.	1.-Me siento en la silla de mi escritorio. 2.-Abro mi mochila. 3.-Reviso mi cuaderno de tareas. 4.-Comienzo con la tarea más fácil. 5.-Si no entiendo el tema lo busco en una enciclopedia 6.-luego sigo con la tarea más difícil.
33	Porque se me hace aburrida y en la escuela podemos hacer todo lo que se nombra como tarea.	Que piensa que eres buen estudiante o responsable pero que en ningún momento falte al respeto y tenga una buena cordura.	Que cuando entregas mal la tarea te hacen caras o expresiones que no son de mi agrado.	1.-Me siento en la silla de mi escritorio. 2.-Reviso de que materias tengo tarea. 3.-Separo los libros y cuadernos de lo que voy a ocupar. 4.-Después depende el horario de clases hago la tarea.

34	Aprovechar la tarde en otras cosas.	Que dejan participar en clase y no nos gritan ni se comportan mal durante la clase con nosotros.	No nos dejan participar, suben el tono de voz cuando nos quieren decir algo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Hago primero la más fácil.</li> <li>2.-Después la más difícil.</li> <li>3.-A veces investigo.</li> <li>4.-Voy a la papelería</li> </ol>
35	No me gusta y hace que pierda tiempo.	Que los maestros no te gritan ni te regañan solo te llaman un poco la atención y que te digan que seas más responsable y que los maestros dejen poca tarea.	Que el maestro no tome tan apecho las tareas, y los maestros dejen mucha tarea y más a parte el del castigo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Reviso que dejaron de tareas.</li> <li>2.-</li> <li>3.-</li> <li>4.-</li> <li>5.-</li> </ol>

#### IV.5.4 Análisis e interpretación de las preguntas abiertas del cuestionario para alumnos de 3º grado

2.- *¿Te gusta hacer la tarea?*

3.- *¿Por qué?*

En esta pregunta se observó que a la gran mayoría de los alumnos no les gusta hacer tarea porque consideran: que les quita tiempo libre para realizar actividades recreativas que los distraigan de la escuela, que son aburridas y les dan flojera, que son difíciles y muy largas tomándoles mucho tiempo para realizarlas, que les dejan tareas que no les gustan o no son de su interés, causan desesperación al no entenderlas y consideran que es suficiente el tiempo en que permaneces en la escuela estudiando para que en su casa en lugar de descansar se pongan a hacer tarea.

En cuanto a los cinco alumnos que contestaron sí gustarles las tareas, dan las siguientes razones: porque desarrollan sus habilidades y aprenden más, por entretenimiento, porque reafirman el conocimiento y porque a veces el gusto por hacerla depende de la materia o del tema.

6.- *¿Si entregas mal la tarea que actitud toma tu maestro?*

7.- *¿Qué es para ti una buena actitud?*

Encontramos una gran variedad de respuestas. Los alumnos señalan que una buena actitud del maestro es cuando: el docente no insulta o agrada al alumno por hacer mal la tarea o no la entrega, saben tratar al alumno, explican bien y responden las dudas de buena manera sin gritos, escuchan razones, no hacen gestos desagradables, permiten corregir errores y dejan repetir la tarea para entregarla al día siguiente, reconoce el esfuerzo del alumno, motiva para mejorar la tarea, presta ayuda en la realización de la tarea, es amable cuando vuelve a explicar algo que se entendió, se preocupa por los demás, son justos al calificar, ponen reporte sin regañar tan feo, contesta bien, piensa que el alumno es

responsable y buen estudiante, permiten la participación del alumno y cuando dejan poca tarea.

*8.- ¿Qué es para ti una mala actitud?*

En estas respuestas nos dimos cuenta que los alumnos consideran una mala actitud del docente cuando: el docente reprocha constantemente al alumno denigrándolo moral y emocionalmente, hacen sentir mal al alumno por medio de gestos o comentarios negativos, son intolerantes, no escuchan razones, cuando castigan por algo que no hizo el alumno, rechaza la tarea cuando está mal y además se burla de los resultados o respuestas en la tarea, que insulte al decirle al alumno que es un tonto y no sabe hacer nada o que no puede, el docente pone reporte por hacer mal la tarea y no da oportunidad de entregarla al otro día, es demasiado estricto al revisar la tarea y por un mínimo error la cancelen y ponga reporte, no revisa la tarea y la regresa sin ningún motivo aparente y sin tomar en cuenta el esfuerzo realizado en la elaboración de la tarea, no busca opciones para mejorar su explicación y de el tema por visto, no acepta sus errores, pone reportes por cualquier cosa o cuando se hace la tarea, no ayudan al alumno a corregir errores, no explican los errores y sólo digan que está mal la tarea, pone en evidencia al alumno delante de sus compañeros, no entienden opiniones personales incluidas en la tarea, están de malas, no dejan participar al alumno subiendo el tono de voz, cuando dejan mucha tarea y cuando dejan tarea por castigo.

*15.- Enlista los pasos que sigues para hacer la tarea.*

De las respuestas obtenidas, podemos inferir, que los estudiantes no conocen la forma estratégica para realizar la tarea. Solamente seis de ellos consideramos que se acercan más a esta forma de realización. Nos llama la atención que sólo un alumno lleva a cabo la reflexión, ya que planifica sus actividades pensando como la va a realizar, la resuelve y la revisa.

Desde esta perspectiva, inferimos que la respuesta obtenida a la pregunta 16, no se contestó verazmente, ya que el 42% de los alumnos contestó que si llevan a cabo la planificación, resolución y revisión de la tarea, siendo que no es así.



Al finalizar este análisis e interpretación de los cuestionarios, nos llama la atención algunas similitudes y contradicciones en las respuestas obtenidas, por lo que a continuación presentaremos los correlatos de éstas.

#### **IV.6 Correlatos**

En este apartado, se analizarán las relaciones existentes entre el cuestionario para maestros y los cuestionarios para alumnos.

Con el fin de esquematizar las respuestas presentamos una tabla comparativa de los resultados obtenidos.

Tabla 4.1 Tabla comparativa de respuestas del cuestionario para maestros y alumnos

MAESTROS	ALUMNOS
Consideran que la tarea es utilizada para evaluar, reforzar conocimientos y como estrategia de aprendizaje.	Consideran que la tarea es para evaluación y reforzar conocimientos.
Consideran que es poca tarea.	Consideran que es mucha tarea.
Consideran que el tiempo para realizar la tarea es de 30 minutos.	Consideran que la hacen en un promedio de hora y media.
Consideran que la comunicación con los alumnos es poco frecuente.	Consideran que existe poca confianza con los maestros.
Toman en cuenta los intereses y los sentimientos de los alumnos para dejar tarea.	Opinan que no se toman en cuenta sus intereses y sentimientos para dejar tarea.
Se consideran participantes y mediadores del aprendizaje.	La mayoría de ellos considera que el maestro no participa en absoluto en las tareas
Mencionan que si dejan tareas que estimulen la creatividad.	La mayoría opinan que sólo en la materia de Formación Cívica.
Mencionan que la tarea se asigna por el objetivo de aprendizaje y la dificultad del tema.	Coinciden en que las materias donde se expresan objetivos son: Biología y Formación Cívica.
Dicen promover la participación de los padres de familia.	Apuntan que son pocos los maestros que promueven la participación de los padres de familia.
Mencionan que la tarea no se deje como castigo.	Los alumnos señalan las materias donde la tarea se usa como castigo: Inglés, Matemáticas y Física
Consideran que la tarea no causa estrés.	Los alumnos coinciden que las tareas de Matemáticas e Inglés les causan estrés.

Fuente: Propuesta de la autora.

Entre las respuestas obtenidas en los cuestionarios para alumnos y maestros, se hacen notar algunas similitudes significativas, y por otro lado, discrepancias reveladoras entre estos dos instrumentos.

En el apartado siguiente, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado después de haber analizado cada uno de los instrumentos aplicados, así como algunas sugerencias para la Escuela Olof Palme, con la finalidad de contribuir de alguna manera, en mejorar el aprovechamiento de sus alumnos y en la labor de los docentes de dicha institución.

## ***A modo de Epílogo:***

### *A los padres y maestros educadores como líderes de excelencia:*

*Un ser humano excelente es aquel que influye en los demás, el que es capaz y puede transformar el bien de todos.*

***Excelencia***, es saber amar y ver siempre las cualidades en las personas, buscando constantemente su bien.

***Excelencia***, es saber servir con gusto y ayudar, pues se sabe que entre todos; siempre hay una forma mejor de hacer las cosas.

***Excelencia***, es privilegio de los padres y maestros que están permanentemente en contacto con el Creador a través de la naturaleza y la oración.

***Excelencia***, es saber dar gracias por todo: por la vida, por la fé, por la alegría y el dolor y por recibir la sonrisa de un niño.

***Excelencia***, es saber comunicar paz a los demás, resolver problemas y enfrentar dificultades. Pero no hacer por otros lo que éstos puedan hacer por sí mismos.

***Excelencia***, es saber proteger sin asfixiar. Saber guiar sin imponer. Saber motivar para que los que estén a nuestro cargo se enamoren de la verdad y sean sabios, se enamoren de la belleza y sean artistas, se enamoren de Dios y sean santos..., se enamoren de su patria o de un ideal común y sean héroes.

***Excelencia***, es saber vivir las virtudes y contagiar con el estilo propio de vida esa felicidad que comunican la prudencia, la justicia, la fortaleza, la templanza y el entusiasmo.

***Excelencia***, es tratar a todas las personas con la mayor delicadeza y finura, así verán los míos que el rango y dignidad de todas personas es muy alto.

***Excelencia***, es saber decir Sí a la vida porque camino confiado de la mano de Dios.

***Excelencia***, es saber para ayudar a formar hombre y mujeres de gran talla que sean capaces de construir sociedades más justas y sobre todo, que den gloria a Dios.

Marina David Buzali.

## CONCLUSIONES

*“Tendré para los demás, todos, el mismo trato delicado y precioso que tengo para conmigo mismo, sé quien soy y por eso sé que puedo servir a los demás, aspiro a la excelencia y a la perfección que solo se logra sabiendo amar y servir. Ser útil a los demás, servir para que alcancen sus metas, proporciona las más grandes satisfacciones y es propio solo de los grandes espíritus”.*

*Mariana David Buzali.*

La presente investigación arrojó datos reveladores que consideramos poseen significativa importancia, tanto en el desempeño docente, como en la actitud de los alumnos en relación a la enseñanza, adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje en la tarea.

Uno de los puntos centrales en los cuales radica nuestro asombro, es en el conocimiento superficial que poseen los docentes con respecto al significado de la tarea, no tienen una concepción amplia del importante papel que juega la tarea en el aprendizaje integral del alumnos de secundaria.

Aunado a esto, consideramos de igual forma, la falta de formación pedagógica que tienen los docentes para optimizar su función mediadora y sobre el conocimiento, importancia y enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Los docentes asumen que la tarea puede ser empleada como estrategia de aprendizaje, pero si contraponemos esto con la concepción que tienen del uso de la tarea como una herramienta para reforzar conocimientos y como evaluación, nos damos cuenta que éstos no comulgan con los objetivos que se persiguen al aplicar las estrategias de aprendizaje en la tarea, siendo el principal de ellos el logro del aprendizaje significativo en el alumno de secundaria.

De igual manera, se detectó que la mayoría de los docentes señalan promover la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en las tareas, que como apuntamos en el capítulo III son las piedras angulares para la adquisición de las estrategias de aprendizaje.

En este sentido, cabe preguntarnos ¿de que forma se promueven?, si para esto se requiere de la reflexión, análisis, libertad de expresión, supervisión de la tarea en un trabajo de intercomunicación entre el docente y el dicente para reconocer y corregir errores o estrategias, etc. Y precisamente los alumnos señalaron, en los resultados obtenidos, que pocos son los maestros que promueven estas actitudes en los alumnos. Además deducimos, por las respuestas que proporcionaron los docentes, un escaso conocimientos de estas dos actitudes estratégicas.

Otro aspecto primordial, que influye en este proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias en la tarea, es la relación maestro-alumno, como se expresó en el capítulo II. En ella debe existir una verdadera comunicación, respeto, tolerancia, reconocimiento de logros y esfuerzos, expectativas positivas del maestro al alumno y viceversa, simpatía, libertad, etc. Entre otros, estos factores fueron mencionados por los alumnos de los tres grados de secundaria cuando describen una mala actitud del maestro al entregar mal la tarea.

Esta relación maestro-alumno influye en varios aspectos, como en la consecución de los objetivos de aprendizaje, en la formación de la identidad del adolescente, en la formación de atribuciones personales, en la autoestima, etc. En los resultados del cuestionario para alumnos se observó que esta relación, con la mayoría de los docentes, es inadecuada, desfavorable y en algunos casos perniciosa.

En este sentido inferimos que este tipo de relación, afecta, entre otras cosas, a la motivación intrínseca que tenga el alumno por la realización de la tarea.

Para llegar a esta conjetura, nos basamos en las opiniones recabadas de la mayoría de los alumnos con respecto al disgusto que sienten por las tareas, ellos argumentaban que las encontraban aburridas, alejadas de sus intereses, difíciles, etc.

En cuanto a los alumnos que contestaron que si les gustaba hacer tarea, inferimos que la motivación que mantienen es totalmente extrínseca, pues explican que es por la calificación que obtienen, porque son necesarias para su aprendizaje, para reforzar los conocimientos que les servirán para la evaluación.

Mientras exista este tipo de motivación el aprendizaje será momentáneo, pues una vez conseguida la calificación esperada, la mayor parte del aprendizaje será vulnerable al olvido, afectando además la disposición de aprender a aprender, y sucumbir así, la motivación intrínseca, la única que a nuestro parecer, es el catalizador de todo aprendizaje significativo y de toda actitud creativa.

Aludiendo a esta motivación extrínseca, nos llamó la atención que un número significativo de alumnos de los tres grados hacen mención de la imposición de “reportes” por motivos varios, uno de ellos es por entregar mal la tarea o no entregarla. Este hecho fomenta este tipo de motivación, y para nosotros, es una medida intimidatoria, que lleva oculta la represión, imposición y amenaza poniendo en peligro la formación de la identidad y personalidad del adolescente, coartando la libertad de expresión, de acción y de creatividad en el uso y transferencia de estrategias de aprendizaje en la tarea. Señalamos también que estas acciones enmarcan el aprendizaje actitudinal, perjudicando no sólo estos aspectos sino en términos generales, la formación integral del ser humano que se está formando “el adolescente”.

Por otra parte, deducimos que los docentes poseen un escaso conocimiento de sus alumnos, así como de las características generales de la adolescencia, cuestión que consideramos básica y elemental para fundamentar tanto las relaciones interpersonales como el ejercicio de su labor docente.

Para inferir lo anterior, aludimos a la concepción que tienen los maestros en cuanto a la manera de promover las operaciones formales en sus alumnos, ya que señalan, en su mayoría, al trabajo de investigación como promotor de este tipo de operaciones, siendo que ésta no se presta para propiciar las competencias cognitivas propias de las operaciones formales como el formular o comprobar hipótesis y mucho menos para construir teorías y probarlas.

Dadas las competencias cognitivas que implican el ejercicio de las operaciones formales, resulta pertinente en esta etapa del desarrollo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje aplicadas en la tarea, por la similitud de operaciones mentales que se requieren para el ejercicio de ambas. Por tal motivo, es menester del docente de secundaria, el estudio consciente y responsable de esta etapa de la vida.

El ambiente idóneo que propicia y fomenta tanto el ejercicio de las operaciones formales como el de las estrategias de aprendizaje es donde se toman en cuenta los sentimientos e intereses de los alumnos, se promueve la creatividad, donde se da la confianza, el respeto por la opinión y libertad de expresión, donde se explican los objetivos de la tarea y donde el docente participa junto con el alumno en su aprendizaje.

Con respecto a lo anterior nos parece interesante la similitud de las percepciones de los alumnos de los tres grados de secundaria, al considerar que en las clases de Formación Cívica y Biología se toman en cuenta todos estos aspectos mencionados anteriormente.

Esto lo atribuimos a que estos maestros reportan tener una preparación pedagógica, además de una licenciatura, lo que nos lleva a inferir que conjuntamente con la formación profesional referente a la asignatura que imparten, debe ser requisito para el docente de secundaria una preparación pedagógica adecuada, y en este caso, enfocada a los adolescentes.

Por último, nos pareció relevante en esta investigación, la discordancia entre la opinión de los alumnos y los docentes con respecto a los padres de familia. Por un lado los



docentes señalan que promueven la participación de los padres de familia y por otro lado, los alumnos señalan que pocos de ellos la promueven. Aunada a esta situación, se encuentra el hecho de habernos impedido la aplicación de los cuestionarios a padres de familia, por lo que nos queda claro que la participación de éstos, en el aprendizaje de sus hijos es precaria.

Por tal motivo inferimos que la institución debe tomar en cuenta este aspecto, en primer lugar para promover y propiciar la comunicación positiva de padres de familia con el adolescente, pues forman una parte muy importante en su desarrollo; en segundo lugar esta participación puede retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje y en tercer lugar poner en práctica las políticas del Programa Nacional de Educación 2001-2006, que especifica claramente la participación de estos agentes educativos en un trabajo conjunto con los profesionales de la educación que forman parte de la institución, viendo ésta como el contexto al cual pertenece el adolescente.

Por todo lo expuesto anteriormente, concluimos que los aspectos coadyuvantes en la enseñanza y adquisición de las estrategias en la tarea son: la preparación pedagógica del docente de secundaria; el cambio de concepción de la tarea como estrategia de aprendizaje en los maestros; la coexistencia de un ambiente armónico; la adecuada relación entre el docente y el alumno; el reconocimiento de logros, sentimientos e intereses; la adecuación de los objetivos de la tarea a las competencias cognitivas de los estudiantes; el manejo de la motivación tanto intrínseca en el docente como en el proceso enseñanza-aprendizaje; atender el cuándo y cómo deben ser las ayudas pedagógicas; el conocimiento de la adolescencia; la promoción de la creatividad y libertad de expresión; la búsqueda de agentes motivacionales que no repriman ni coarten la libertad, la creatividad o la misma personalidad; y el fomento de la participación de padres de familia en un marco de democracia, respeto y tolerancia.

Esta investigación nos fue útil, entre otras cosas, para comprender y comprobar que la teoría pedagógica no está peleada con la práctica docente, si se soslaya la primera, la segunda no cumplirá los objetivos de aprendizaje planteados.

De la misma manera, pudimos comprobar que todo el marco conceptual que implican la enseñanza y aplicación de las estrategias de aprendizaje en la tarea, promueven o frenan la construcción de aprendizaje significativo en los alumnos de secundaria.

Por todo lo anterior y de acuerdo con los resultados de la presente investigación, resulta de fundamental importancia, poner en marcha un curso preoperatorio para los docentes de secundaria.

En este curso deben contener entre otros temas: la importancia de la tarea, marco teórico y práctico de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la relación maestro-alumno y la importancia del ambiente en el salón de clases, técnicas para el manejo de la motivación, estrategias para lograr el aprendizaje significativo en los alumnos de secundaria, conocimientos particulares de la adolescencia, la función del docente como mediador del aprendizaje, estrategias para desarrollar diversas habilidades cognitivas en el adolescente y despertar el interés de aprender a aprender, desarrollo de operaciones formales, etc.

Así mismo se recomienda llevar a cabo una evaluación activa y reflexiva del trabajo docente, con la finalidad de conocer cuáles son los aciertos y fallas que se cometen en el quehacer cotidiano.

En este sentido, para complementar la información, aplicar instrumentos de medición para conocer la percepción que tienen los alumnos con respecto a sus maestros y a su actuación en el salón de clases.

En cuanto a la participación de los padres de familia, se propone que se realicen encuestas o cuestionarios que proyecten su opinión sobre el funcionamiento del cuerpo docente de la institución, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Se recomienda de igual manera, que se promueva la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, por medio de actividades que los incluya, así como

abrir los canales de la comunicación y la crítica positiva para que en un marco de democracia y solidaridad vigilen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, como la tarea es una estrategia de aprendizaje en donde se requiere de la participación organizada de la comunidad educativa, se necesita que los alumnos, padres de familia y educadores se involucren intencionalmente, cada uno interactuando desde su rol, ejerciendo funciones diferenciadas.

Tomando en cuenta a Montaña Flores (2001), proponemos una serie de actividades del alumno, padre de familia y coordinador o docente, para que la tarea sea realmente un vínculo entre los principales actores del hecho educativo y funja como vehículo para la metacognición y la regulación del aprendizaje:

#### *Alumno*

- Elabora por escrito cotidianamente su plan.
- Enuncia específica y concretamente lo que va a hacer, cómo lo piensa hacer y en cuánto tiempo lo va a realizar.
- Muestra a sus padres también cotidianamente, tanto el plan elaborado como los productos y las autoevaluaciones realizadas.
- Presenta periódicamente al coordinador del programa sus procesos y sus productos, con el propósito de recibir retroalimentación y así enriquecer sus estrategias.

#### *Padre de familia*

- Revisa el plan elaborado y los productos realizados.
- Retroalimenta verbalmente al hijo, de una manera constructiva, en los aspectos relacionados con los procesos y los productos cognitivos de éstos (tiempos, movimientos, recursos, resultados materiales, actitudes de trabajo productivo; también motiva, exhorta, invita, respeta).

- Elabora por escrito la retroalimentación expresada por su hijo, incorporándole, además, elementos significativos que den cuenta de su propio proceso (constancia, presencia, paciencia, cordialidad, etc).

*Coordinador o docente*

- Propone a algún sector de la población la estrategia.
- Coordina y supervisa los esfuerzos y los recursos de los involucrados.
- Capacita a los alumnos y a los padres de familia respecto de la estrategia.
- Realiza labor de seguimiento.
- Evalúa el programa.
- En caso necesario, incorpora a otras estrategias de apoyo que enriquezcan a aquella.

Para que lo anterior resulte sugerimos dos tipos de talleres:

1. Para padres de familia: En dónde se traten temas como:
  - a) La importancia de las tareas como agente motor en el desarrollo integral de la adolescencia.
  - b) La función educativa y mediadora de los padres de familia ante las tareas escolares de sus hijos.
  - c) La tarea como vínculo familiar.
  - d) La tarea como medio de evaluación del desarrollo del pensamiento adolescente.
  - e) La tarea: un medio para participar en el aprendizaje y desarrollo del adolescente.
  
2. Para alumnos: Donde se propicie y ejercite el desarrollo de habilidades de pensamiento, utilizando la tarea como herramienta para favorecer dicho desarrollo. Este taller repercutirá en el contexto social del adolescente, puesto que se pretende lograr el desarrollo de pensadores maduros, racionales, capaces de adquirir y utilizar el

conocimiento estratégicamente, adecuándolo a las diversas situaciones contextuales en las que se encuentre inmerso.

Por último resulta necesario que se sigan realizando investigaciones que arrojen datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje en la tarea, ya que como señalamos en el presente trabajo, resultan ser necesarias para activar la metacognición, la autorregulación del aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, la creatividad, etc. actitudes que le serán necesarias para adquirir, mantener y transferir lo aprendido de forma significativa, en las diversas situaciones de aprendizaje en las que se encuentre.

## BIBLIOGRAFÍA

- 1) Amezan, Samuel. (1993). Para una pedagogía activa y creativa. México: Editorial Trillas.
- 2) Ardiles, Martha, Isabel Juri y Patricia Mercado. (1996). "Reflexiones sobre la enseñanza de estrategias que facilitan el aprendizaje en la escuela secundaria". Ensayos y experiencias, no. 23, Córdoba.
- 3) Ausubel, David. (1981). Psicología educativa. México D.F., Editorial Trillas.
- 4) Betancourt Morejón, Julián. (1999). "Creatividad en la educación: Educar para transformar". Revista de educación / Nueva Época, no.10, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10julian.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10julian.html)
- 5) Bolaños Cobos, Laura Eugenia, Ma. Del Carmen Fabiola Montiel Gutiérrez, Alejandra del Carmen Ontiveros Gamboa y Enrique Morales Beristain. (2001). Desarrollo biopsicosocial del adolescente. Nivelación Pedagógica. México, D.F., Centro de actualización del magisterio en el D.F. S.E.P.
- 6) Campechano Covarrubias, Juan. (1993). "El cambio en la práctica docente en la educación secundaria". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no. 2-3, enero-junio: [ww.latarea.com.mx/articu/articu23/campe23.htm](http://ww.latarea.com.mx/articu/articu23/campe23.htm)
- 7) Casillas, Miguel Ángel. (1999). "Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula". Revista de educación / Nueva Época, no.10, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10miguelhtml](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10miguelhtml)
- 8) Cobián Sánchez, María, Anita Nielsen Dhont y Abraham Solís Campos. (1999). "Contexto socio-cultural y aprendizaje significativo". Revista de educación / Nueva Época, no.9, abril-junio: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9mariaco.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9mariaco.html)
- 9) Colina Fajardo. (2003). "Alrededor de la secundaria". Educación 2001, no.93
- 10) Coll, Cesar, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala. (2000). El constructivismo en el aula. España, Editorial Graó.
- 11) Davis, Gary A y Joseph A. Scott. (1992). Estrategias para la creatividad. Argentina, Editorial Paidós educador.
- 12) De la Garza, Gloria. (2002). "La misión del maestro en el siglo XXI: Reflexión sobre la función docente". Educación 2001, no. 83.
- 13) De la Torre, Saturnino. (1997). Creatividad y Formación: Identificación diseño y evaluación. México, Editorial Trillas.
- 14) Del Río Lugo, Norma. (1999). "Bordando sobre la zona de desarrollo próximo". Revista de educación / Nueva Época, no.9, abril-junio: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar09/9riolugo.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar09/9riolugo.html)
- 15) Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F., Editorial Mc Graw Hill.
- 16) Dirección General de Investigación Educativa. Programa de Fomento a la Investigación Educativa. [www.sep.Gob.mx/wb/distribuidor.jsp?sección=3464](http://www.sep.Gob.mx/wb/distribuidor.jsp?sección=3464)
- 17) Durán Ramos, Teresita. (2001). "La evaluación como diálogo". PEDAGOGIUM, No.8.
- 18) Ferreiro Gravié, Ramón. (2002). "El inicio de clases: El efecto educativo de las expectativas". Educación 2001, no. 87.

- 19) Ferreiro Gravié, Ramón. (2002). "La mediación pedagógica: Exigencia clave en la escuela del siglo XXI". Educación 2001, no. 83.
- 20) Gagné, Robert. Revista de la tecnología Educativa. Chile, OEA, v5(1): 6-21.
- 21) García González, Enrique y Héctor Rodríguez Cruz. (1982). El maestro y los métodos de enseñanza. México, D.F., Editorial Trillas.
- 22) García Martínez, Rubén. (2002). "La memoria del educando del nivel superior en dos teorías cognoscitivas del aprendizaje". Pedagogium, no. 9.
- 23) Gispert, Carlos y Julián de Jodar. (1982). "La adolescencia". Enciclopedia de la psicología océano. (vol. 3), España, Editorial Océano.
- 24) Gómez Torres, Julio Cesar. (2003). "Democratizar la secundaria. Una reforma en marcha". Educación 2001, no.93.
- 25) Gonzáles Velasco, Luciano. (1995). "Reflexiones de un formador de docentes". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no.7, octubre-diciembre: [www.latarea.com.mx/articu/articu7/lucian7.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/lucian7.htm)
- 26) Gonzáles Velasco, Luciano. (1993). "Algunos consejos para intentar ser buen maestro". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no.4-5, julio-diciembre: [www.latarea.com.mx/articu/articu45/luciano45htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu45/luciano45htm)
- 27) Hallam, Susan y Judith Ireson. (2002). "Pedagogía en escuelas secundarias". Educación 2001, no.83.
- 28) Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2001). Metodología de la investigación. México, Editorial Mc Graw Hill.
- 29) Kotler, Philip. (2001). Dirección de Marketin. México, Editorial Prentice Hall.
- 30) Larroyo, Francisco. (1982). Diccionario Porrúa de Pedagogía. México, D.F., Editorial Porrúa.
- 31) Latapí Sarré, Pablo. (1999). "¿La secundaria es secundaria?". Proceso, no.1177.
- 32) Macedo, Beatriz y Raquel KatzKowicz. (2003). "Educación secundaria: ¿Qué podemos prever hacia el futuro?". Educación 2001, no.93.
- 33) Macías Comparán, Susana. (1993). "La educación secundaria ejercicio de poderes". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no.2-3, enero-junio: [www.latarea.com.mx/articu/articu23/macias23.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu23/macias23.htm)
- 34) Martínez Rodríguez, Emiliano y Sergio Sánchez Cerezo. (1985). "Organización y administración escolar. Psicología de la educación". Enciclopedia técnica de la Educación. (vol. 1). México: Editorial Santillana.
- 35) Monereo, Carles, Montserrat Castelló, Mercé Clariana, Montserrat Palma y María Luisa Pérez Cabani. (1998). Estrategias de enseñanza. España, SEP/Cooperación española.
- 36) Montaña Flores, Patricia Gabriela. (2001). "Las tareas escolares: una estrategia de activación del pensamiento". Revista de educación / Nueva Época, no. 19, octubre-diciembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/montano.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/montano.html)
- 37) Moreno Bayardo, María Guadalupe. (1998). "El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual". Revista de educación / Nueva Época no.6, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6habilid.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6habilid.html)
- 38) Nérici, Imideo Giuseppe. (1973). Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

- 39) Orozco Ruvalcaba, Lucila. (1993). "Guía para ayudar a los niños con la tarea escolar". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no. 4-5, julio-diciembre: [www.latarea.com.mx/articu/articu45/orozco45.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu45/orozco45.htm)
- 40) Palacios, Jesús, Alvaro Marchesi y César Coll. (1999). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. México, Editorial Psicología y Educación Alianza.
- 41) Papalia, Dione E. Y Sally Wendkos Olds. (1999). Desarrollo humano. México, Editorial Mc. Graw. Hill.
- 42) Pardinás, Felipe. (1981). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México, Editorial siglo XXI.
- 43) Pérez Campos, Gilberto. (1999). "La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural". Revista de educación / Nueva Época, no.9, abril-junio: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar.09/9gilpere.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar.09/9gilpere.html)
- 44) Plan y programas de estudio (1993). Educación básica secundaria SEP. México, D.F. Editorial Fernández Editores.
- 45) Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- 46) Ramos Carmona, Mario. (1999). "Contribuciones de la creatividad en la formación de docentes". Revista de educación / Nueva Época, no.10, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10mario.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10mario.html)
- 47) Rice F. Philip. (2002). Desarrollo humano. Estudio del ciclo de la vida. México D.F., Editorial Pearson.
- 48) Rivas Hernández, Magda Sheyla. /1993). "Las asesorías como alternativa para la formación en la educación secundaria". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no.4-5, julio-diciembre: [www.latarea.com.mx/articu/articu45/rivas45.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu45/rivas45.htm)
- 49) Sandoval, Sergio Antonio. (1998). "Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento". Revista de educación / Nueva Época, no. 6, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6sersan.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6sersan.html)
- 50) Santos, Annette. (2003). "Eficacia y Equidad: ¿Quiénes están aprendiendo en la secundaria?". Educación 2001, no.93.
- 51) Schmelkes, Sylvia. (1992). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, OEA/SEP.
- 52) Sefchovich, Galia y Gilda Waisburd. (1996). Hacia una pedagogía de la creatividad. México, Editorial Trillas.
- 53) Stake, Robert. (1999). Investigación con estudio de casos. México, Editorial Morata.
- 54) Suárez Díaz, Reynaldo. (1980). La educación. México, D.F., Editorial Trillas.
- 55) Torres Salazar, Hugo. (2001). "El vínculo pedagógico, maestro-alumno". La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, no.15. Junio: [www.latarea.com.mx/articu/articu15/torres15.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/torres15.htm)
- 56) Valadez Figueroa, Isabel. (2001). "El adolescente y su familia: una guía para su evaluación". Revista de educación / Nueva Época, no.18, julio-septiembre: [educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/18/valadez.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/18/valadez.html)



**ANEXO 1**  
**CUESTIONARIO PARA MAESTROS**

## CUESTIONARIO PARA MAESTROS

*Este cuestionario tiene como objetivo conocer algunos aspectos relacionados con las tareas que se les asignan a los alumnos de secundaria.*

*Esta investigación servirá para la realización de un trabajo de tesis de licenciatura en Pedagogía.*

*Se solicita de la manera más atenta que responda honestamente este cuestionario, los resultados serán totalmente confidenciales.*

Materia que imparte \_\_\_\_\_

Grado en que imparte la materia \_\_\_\_\_

Qué formación tiene: Licenciatura \_\_\_\_\_

Especialidad o diplomado \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

1.- ¿En qué porcentaje es importante la tarea para el aprendizaje del alumno?

20%      40%      60%      80%      100%

\_\_\_\_\_

2.- Usted emplea la tarea para:

\_\_\_\_\_ Evaluación.

\_\_\_\_\_ Reforzar conocimientos.

\_\_\_\_\_ Control de la disciplina.

\_\_\_\_\_ Promover la creatividad.

\_\_\_\_\_ Promover la reflexión.

2

\_\_\_\_\_ Técnica de investigación.

\_\_\_\_\_ Cumplir con las políticas de la institución.

3.- ¿Considera que la tarea puede ser empleada como estrategia de aprendizaje?

SÍ

NO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- En caso de haber contestado que SÍ exponga claramente el ¿por qué?

5.- ¿Qué estrategias de aprendizaje considera usted más importantes para la elaboración de la tarea? Mencione tres por lo menos.

6.- Si el alumno le entrega mal la tarea que consecuencias conlleva:

\_\_\_\_\_ Una mala calificación.

\_\_\_\_\_ Oportunidad de volverla a hacer.

\_\_\_\_\_ Explica dónde están sus errores y hace que la repita.

\_\_\_\_\_ Indica que tiene errores y que la repita sin que cuente para su calificación

\_\_\_\_\_ Promueve la reflexión del alumno para encontrar sus errores y darles solución, tomándola en cuenta para su calificación.

7.- ¿En las tareas que les asigna a sus alumnos promueve la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en ellos?

SÍ

NO

A VECES

NO SÉ

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.- ¿Por qué?

9.- ¿Con qué frecuencia se acercan sus alumnos a platicarle sobre temas extraescolares?

MUY FRECUENTE                      FRECUENTE                      POCO FRECUENTE                      NUNCA

\_\_\_\_\_

10.- ¿Qué porcentaje de sus alumnos tienen problemas personales que afectan su aprendizaje?

20%                      40%                      60%                      80%                      100%

\_\_\_\_\_

11.- ¿Cómo considera el papel del docente?

- \_\_\_\_\_ Catedrático
- \_\_\_\_\_ Mediador del conocimiento.
- \_\_\_\_\_ Amigo
- \_\_\_\_\_ Representante y modelo de autoridad
- \_\_\_\_\_ Participante en el aprendizaje del alumno.

12.- ¿Cómo promueve en la tarea el ejercicio de las Operaciones Formales?

- \_\_\_\_\_ Con el uso de cuadros sinópticos.
- \_\_\_\_\_ Propiciando la libertad, respeto, tolerancia a la divergencia de pensamiento.
- \_\_\_\_\_ Planteando problemas de aprendizaje.
- \_\_\_\_\_ Promoviendo el trabajo de investigación.
- \_\_\_\_\_ Usando como técnica didáctica el estudio de casos.
- \_\_\_\_\_ No sé.

13.- ¿Aprueba la participación de los padres como ayuda en la elaboración de la tarea?

SÍ

NO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14.- ¿Toma usted en cuenta los intereses y sentimientos de sus alumnos a la hora de planificar las tareas que les asigna?

SÍ

NO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15.- Antes de asignar la tarea a sus alumnos toma en cuenta:

- \_\_\_\_\_ El interés de sus alumnos por aprender algún aspecto sobre el tema en cuestión.
- \_\_\_\_\_ Las experiencias previas que tienen sus alumnos relacionadas con el tema.
- \_\_\_\_\_ La dificultad o familiaridad que tengan sobre el tema.
- \_\_\_\_\_ La cantidad de tarea que les asigna.
- \_\_\_\_\_ El trabajo que tengan sus alumnos con respecto a otras materias.
- \_\_\_\_\_ La disciplina de sus alumnos.
- \_\_\_\_\_ El objetivo de aprendizaje que se quiera alcanzar con la tarea.
- \_\_\_\_\_ Qué porcentaje tendrá en la evaluación de sus alumnos.

16.- ¿Qué estrategias de aprendizaje maneja en la tarea para ejercitar la reflexión y la creatividad en sus alumnos? Mencione tres de cada uno por lo menos.

17.- ¿Qué tiempo considera adecuado para que el alumno realice la tarea del día?

30 MINUTOS    UNA HORA    HORA Y MEDIA    DOS HORAS    MÁS DE DOS HORAS

\_\_\_\_\_

18.- ¿Considera que la tarea que le deja a sus alumnos les cause estrés?

SÍ

\_\_\_\_\_

NO

\_\_\_\_\_

19.-¿ Por qué?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

**ANEXO 2**  
**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS**

## CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

*Este cuestionario tiene como objetivo conocer algunos aspectos sobre las tareas, para la realización de un trabajo de tesis de licenciatura en Pedagogía.*

*Se pide de la manera más atenta que se conteste honestamente este cuestionario, las respuestas serán totalmente confidenciales.*

**Grado que cursas** \_\_\_\_\_

1.- ¿Con qué frecuencia te dejan tarea?

MUY FRECUENTE

FRECUENTE

POCO FRECUENTE

NUNCA

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- ¿ Te gusta hacer tarea?

SÍ

NO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿Por qué?

4.-¿En cuanto tiempo realizas la tarea?

30 MINUTOS

UNA HORA

HORA Y MEDIA

DOS HORAS

MÁS DE DOS  
HORAS

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.- Consideras que el gusto o interés que tengas por realizar la tarea se debe a:

\_\_\_\_\_ Su contenido se relaciona con tus intereses.

\_\_\_\_\_ La materia en sí.

\_\_\_\_\_ La libertad de pensamiento, expresión y elaboración que tengas para realizarla.

\_\_\_\_\_ Por la calificación que te pongan o el porcentaje que tiene en la evaluación del mes.

\_\_\_\_\_ Porque te sientes motivado por el maestro.

\_\_\_\_\_ Porque sabes que es necesaria para tu aprendizaje.

6.-¿Si entregas mal la tarea que actitud toma tu maestro?

MATERIA	BUENA ACTITUD	MALA ACTITUD
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

7.- En la respuesta anterior, para ti qué es una BUENA ACTITUD. Explícala claramente

8.- Explica claramente qué es para ti una MALA ACTITUD.

9.-¿En qué materias consideras que el maestro toma en cuenta tus intereses y sentimientos para dejarte tarea?

10.-¿En qué materia te dejan tarea para que desarrolles tu creatividad?



11.- ¿En qué materias te dejan tarea como castigo?

12.- ¿Con qué maestro tienes más confianza para platicarle temas que no sean de la clase?  
Especifica la materia.

13.- ¿Tus papás te ayudan en la tarea?

SÍ

\_\_\_\_\_

NO

\_\_\_\_\_

14.- ¿Qué maestros promueven la participación de tus papás en tu aprendizaje?

\_\_\_\_\_ La mayoría.

\_\_\_\_\_ La mitad aproximadamente.

\_\_\_\_\_ Algunos pocos.

\_\_\_\_\_ Ninguno.

15.- Enlista los pasos que sigues para hacer la tarea:

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_

6.- \_\_\_\_\_

7.- \_\_\_\_\_

16.- ¿Para realizar tu tarea llevas a cabo los siguientes pasos:

- Planificas o reflexionas sobre lo que tienes que hacer.
- Resuelves tu tarea de la manera que tu crees mejor.
- Revisas tu tarea para darte cuenta de tus posibles errores.

SÍ

\_\_\_\_\_

NO

\_\_\_\_\_

4

17.- ¿En qué clases consideras que existe respeto por tu opinión, libertad de expresión y un ambiente de confianza y simpatía por el profesor?

18.- ¿En qué materias el maestro te explica cuál es el objetivo de la tarea que te deja?

19.- ¿En qué materias usan la tarea para reforzar el conocimiento?

20.- ¿En qué materias consideras que el maestro participa junto contigo en tu aprendizaje?

21.- ¿En qué materias te sientes más estresado con la tarea?

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN.

**ANEXO 3**

**CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA**

## CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

*Este Cuestionario tiene como objetivo conocer algunos aspectos relacionados con las tareas de los alumnos de secundaria.*

*Los resultados servirán para un trabajo de tesis de licenciatura en Pedagogía.*

*Le suplicamos de la manera más atenta que se conteste honestamente. Las respuestas serán totalmente confidenciales.*

GRADO QUE CURSA SU HIJO (A) \_\_\_\_\_

1.- ¿En qué porcentaje considera que las tareas son importantes para su hijo (a)?.

20%	40%	60%	80%	100%
_____	_____	_____	_____	_____

2.- ¿Considera que las tareas sirven para?

- \_\_\_\_\_ Reforzar conocimientos.
- \_\_\_\_\_ Control de la disciplina.
- \_\_\_\_\_ Evaluación.
- \_\_\_\_\_ Promover la creatividad.
- \_\_\_\_\_ Promover la reflexión.
- \_\_\_\_\_ Promover la investigación.
- \_\_\_\_\_ Cumplir las políticas de la institución.

3.-¿Participa con su hijo (a) en la elaboración de las tareas?.

SÍ	NO
_____	_____

4.- ¿En qué materias le dejan más tarea a su hijo (a)?

5.-¿En qué materias ha visto usted que existe más comunicación de su hijo (a) con el maestro (a)?

6.-¿En qué materia le gusta realizar más la tarea a su hijo (a)?

7.- ¿En qué materia cree usted que su hijo (a) desarrolla más la reflexión y la creatividad?

8.- ¿En qué materia cree usted que la tarea estreza a su hijo (a)?

9.- ¿Qué tipo de tareas ha observado usted que le gusta realizar a su hijo (a)?

- \_\_\_\_\_ De reflexión.
- \_\_\_\_\_ De creatividad.
- \_\_\_\_\_ De elaboración de resúmenes.
- \_\_\_\_\_ De elaboración de copias.
- \_\_\_\_\_ De resolución de problemas matemáticos.
- \_\_\_\_\_ De elaboración de dibujos o maquetas.
- \_\_\_\_\_ De expresión oral o escrita.

10.- ¿Cómo considera la etapa de adolescencia?

- \_\_\_\_\_ Etapa de rebeldía.
- \_\_\_\_\_ Etapa donde la autoridad debe prevalecer.
- \_\_\_\_\_ Etapa de transición a la adultez.
- \_\_\_\_\_ Etapa muy difícil de sobrellevar para los padres.
- \_\_\_\_\_ Etapa en la que los padres pueden ayudar a sus hijos.
- \_\_\_\_\_ Etapa en la que ningún adulto puede comprender.

GRACIAS POR SU  
COOPERACIÓN