

Programa para el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Manual de intervención educativa



Paola Carolina Romero Moreno
Juliana Masso Viatela
Duván Felipe Pérez González



EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA

Programa para el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Manual de Intervención Educativa

Paola Carolina Romero Moreno
Juliana Masso Viatela
Duván Felipe Pérez González

Cartagena de Indias
2023



Romero Moreno, Paola Carolina.

Programa para el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: manual de intervención educativa/ Paola Carolina Romero Moreno, Juliana Masso Viatela, Duván Felipe Pérez González. Álvaro Andrés Hamburger Fernández, editor.-- 1.ed.-- Cartagena: Universidad de San Buenaventura; Editorial Bonaventuriana, 2023.

Descripción física: 162 páginas, ilustraciones, figuras, tablas en color. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-958-5114-53-1

eISBN: 978-958-5114-54-8

1. Estrategias de aprendizaje autónomo – educación superior.-- 2. Estrategias cognitivas – educación superior.-- 3. Rendimiento académico – educación superior.-- Estrategias metacognitivas – educación superior.-- I. Tit. II. Masso Viatela, Juliana.-- III. Pérez González, Duván Felipe.-- IV. Hamburger Fernández, Álvaro Andrés, editor.

Dewey: 378.17 R763

© Universidad de San Buenaventura
Primera edición: Cartagena de Indias, 2023



Programa para el Fortalecimiento de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes
Universitarios.
Manual de Intervención Educativa

© Paola Carolina Romero Moreno

© Juliana Masso Viatela

© Duván Felipe Pérez González

Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales
Grupo de Investigación: GIPSI

Universidad de San Buenaventura, Cartagena
Calle Real de Ternera, diag. 32 no. 30-966
Teléfono: 653 5555

Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez, OFM
Rector

Álvaro Andrés Hamburger Fernández
Editor

Editorial Bonaventuriana
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

ISBN: 978-958-5114-53-1

eISBN: 978-958-5114-54-8

Los autores son responsables del contenido de la obra.



Tabla de contenido

Introducción	5
Justificación del Programa	7
Parte I.	
Fundamentación Teórica del Programa	11
Estrategias de Aprendizaje	11
Estrategias cognitivas y metacognitivas	13
Estrategia de administración de recursos	15
Componente de valor	16
Modelo de Intervención Educativa	17
Modelo de counseling	18
Modelo de servicios	18
Modelo de programas	19
Modelo de servicios actuando por programas	19
Modelo de consulta triádica	20
Parte II.	
Especificaciones del Programa de Intervención	23
Metodología	23
Modalidad de intervención	24
Uso de la medición en la implementación del programa	25
Líneas de intervención del programa	26
Claves orientativas para la ejecución del programa	27
Manual de Intervención Educativa	
Parte III.	
Desarrollo del programa	29

Módulo 1. Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	29
Taller 1: Estrategia de elaboración	29
Taller 2: Estrategia de organización	33
Taller 3: Estrategia de pensamiento crítico	39
Taller 4: Estrategia de autorregulación a la metacognición	44
Módulo 2. Estrategias de Administración de Recursos	49
Taller 5: Estrategia de autorregulación del esfuerzo	49
Taller 6: Tiempo y hábitos de estudio	52
Modulo 3. Componente de Valor	59
Taller 7: Estrategia de metas de orientación intrínseca	59
Referencias bibliográficas	65
Anexos	77
Anexo 1. Guía de Lecturas	77
Anexo 2. Estrategia de Aprendizaje	94
Anexo 3. Estrategia de Aprendizaje	100
Anexo 4. Estrategia de Aprendizaje	103



Introducción

En los sistemas educativos se pretende fomentar en los estudiantes mayor autonomía e iniciativa frente a sus procesos de aprendizaje, por medio de la inspección de materiales de aprendizaje y la comprensión de los contenidos.

En este sentido, la consolidación del conocimiento en el contexto educativo y fuera de él, solo es posible, si los estudiantes tienen habilidades que inician, guían y controlan la búsqueda de material, su procesamiento y almacenamiento.

De ahí la importancia de fortalecer o implementar estrategias de aprendizaje, ya que son una herramienta que permite al estudiante discernir el tipo de información que tiene a la hora de realizar una tarea y cuál es el enfoque que usará para su posterior desarrollo; es decir, es un proceso que incluye cómo piensa y actúa al planificar, ejecutar y evaluar el desempeño de la tarea asignada y sus resultados.

De igual forma, que un estudiante utilice diversas estrategias de aprendizaje conlleva a la creación e implementación de estrategias cognitivas relacionadas con la memoria, de manera que pueda recordar elementos claves en el desarrollo de una tarea. Por ende, al desarrollar, implementar o mejorar estas estrategias, es posible aprender de manera más eficaz, fácil y significativa.

Así pues, este documento permite mostrar, de forma estructurada, el programa de fortalecimiento en estrategias

de aprendizaje para estudiantes universitarios. De forma inicial, se plantea una justificación que propone mostrar la necesidad de intervenir en la comunidad educativa y el sustento necesario para realizar esta intervención bajo un modelo por programas; del mismo modo, se plantean objetivos que permiten conocer el alcance de la intervención y el impacto que se espera tener en la comunidad educativa. Posteriormente, se realiza una comprensión teórica de las estrategias de aprendizaje como núcleo de estudio en la intervención, así como una conceptualización del modelo de intervención a utilizar que permite reconocer sus características, impacto y alcance. Seguidamente, se definen los componentes metodológicos en los que se sustenta el programa y, por último, se describe el plan de intervención que se compone de siete talleres correspondientes a tres módulos. Con lo anterior, se espera que después de llevar a cabo la intervención, el rendimiento académico de los estudiantes mejore y así determinar su efectividad.



Justificación del programa

El plan de intervención educativa que se propone a continuación, nace como un recurso disponible para el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios, de modo que puedan ser suplidas las necesidades emergentes en el curso de la historia académica.

Es importante mencionar que, para que las Instituciones de Educación Superior (IES) generen impacto en el mercado educativo, como elemento diferenciador deben desarrollar y adquirir tecnología acorde con las necesidades de la comunidad educativa, esto representado en: infraestructura para el aprendizaje, docentes capacitados y una organización gerencial, que se constituya como soporte y andamiaje, lo suficientemente sólido, para sustentar la implementación de programas que fomenten la calidad educativa.

Adicional a los componentes mencionados, el rendimiento académico se posiciona como un elemento relevante en las IES, pues permite caracterizar académicamente a los estudiantes y posicionar a las IES a través de los sistemas de evaluación de la calidad en la educación superior. Lo cual se ve reflejado en la demanda de aspirantes, desde las condiciones que puede ofertar la institución para su permanencia, graduación oportuna y egreso.

En este sentido, cabe destacar que el programa se constituye a partir de la investigación denominada: Variables Predictoras del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios (Masso, Pérez & Sánchez, 2019) desarrollada con la participación de siete facultades de programas de pregrado y una muestra de 1071 estudiantes entre segundo y décimo semestre. Para el cumplimiento de los objetivos planteados, se aplicaron cuatro instrumentos que midieron cinco variables (estrategias de aprendizaje, motivación, autoeficacia, bienestar psicológico y violencia), los datos fueron analizados a través de estadísticos descriptivos, de correlación y modelos de regresión.

Ahora bien, para medir las estrategias de aprendizaje se aplicó el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta MSLQ SF validado en Colombia (Sabogal, et al., 2011) que aborda la variable de interés a través de tres componentes principales, a saber: (a) estrategias cognitivas y metacognitivas que incluye elementos como elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación a la metacognición; (b) estrategias de administración de recursos, donde se mide tiempo y hábito de estudio y autorregulación del esfuerzo; y, por último, (c) el componente de valor que da cuenta de las metas de orientación intrínseca.

De acuerdo con lo anterior, los resultados indicaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico; además, con el modelo de regresión se determina que esta variable es la que mejor explica y aporta al rendimiento académico, es decir, cada vez que un estudiante utiliza dichas estrategias, el promedio académico aumenta en 006 y logra explicar el 39% de la varianza (Masso et al., 2019).

En coherencia con los hallazgos descritos y sobre los cuales se fundamenta el presente programa de intervención educativa, se pretende aportar al fomento de la calidad educativa en las IES, desde acciones concretas para la atención integral al estudiante que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012), se comprende desde las estrategias afirmativas que están orientadas a suplir falencias de carácter académico.

En este orden de ideas y con respecto a lo establecido en el acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior, el MEN (2014) manifiesta la importancia de desarrollar contenidos, metodologías y recursos que permitan la mejora en el acompañamiento académico con los estudiantes. De modo tal que, el presente programa puede constituirse como recurso disponible para las diferentes unidades que se encuentran a cargo del acompañamiento integral al estudiante y aportar a las estrategias implementadas por las IES, para la permanencia y disminución de la deserción estudiantil.

Ahora bien, frente a la cobertura del programa se plantea el abordaje a toda la comunidad estudiantil, lo anterior desde dos ejes estratégicos de intervención. El primero, orientado a un enfoque preventivo frente a las alertas asociadas con la deserción estudiantil, específicamente por rendimiento académico, por lo que, las acciones desarrolladas están encaminadas al fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje con estudiantes que inician una carrera profesional. La segunda apuesta tiene un enfoque orientado a la mitigación de las falencias que surgen dentro del curso académico, por lo que la población objetivo describe a cualquier estudiante que se encuentra activo en cualquier programa de formación pregradual.

Dadas las especificaciones, es importante precisar que la aplicación y ejecución del programa requiere que la unidad encargada, pueda definir alternativas para la valoración de las estrategias de aprendizaje, con el propósito de ajustar la intervención a las necesidades particulares de los estudiantes.

En resumen, el alcance de este modelo permite abordar necesidades específicas en el contexto de la educación superior y proveer herramientas a la comunidad estudiantil que, en un mediano plazo, pueden representar la oportunidad de potencializar las estrategias de aprendizaje e impactar positivamente el rendimiento académico.



Fundamentación teórica del programa

En este apartado, se realiza una conceptualización teórica que permite vislumbrar los componentes que fundamentan y constituyen el presente programa, de forma específica se desarrolla desde la descripción de las estrategias de aprendizaje y el modelo de intervención por programas.

Estrategias de aprendizaje

Hacen referencia a aquellos procesos mentales, conductuales y de toma de decisiones elegidos por el estudiante de manera intencional con el objetivo de facilitar sus procesos de aprendizaje; los cuales, normalmente, están guiados a una meta y le permiten acceder a la información que ya tiene para ponerla de manifiesto en las exigencias académicas (Weinstein y MacDonald, 1986; Palmer y Goetz, 1988; Monereo, 2000; Álvarez et al., 2007; Alegre, 2009; Betancourt, Soler y Colunga, 2020; Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Estas estrategias permiten en el estudiante diferentes procesos como un mejor aprovechamiento de los contenidos establecidos y los nuevos, disminuye la improvisación, permite que los nuevos aprendizajes se vinculen de manera más significativa y no memorística, hay mayor autoconfianza y autonomía en el estudiante frente a sus demandas académicas, aumenta el trabajo colaborativo y el dinamismo en los procesos

de enseñanza-aprendizaje; particularmente, las estrategias de adquisición favorecen el emprendimiento en adolescentes, así como el aprendizaje de una segunda lengua y competencias comunicativas (Visbal-Cadavid, Mendoza-Mendoza y Díaz 2017; Noteno, Trujillo y Díaz, 2020; Valbuena, 2020).

Ahora bien, Pintrich (1995; 2000) desarrolla la teoría del aprendizaje autorregulado que articula las estrategias de aprendizaje y la motivación, y se reconoce, además, el proceso activo y constructivo de los estudiantes, lo que les permite alcanzar objetivos académicos. Así, y basados en dicha teoría, Pintrich y García (1991) diseñan el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta (MSQL-SF por sus siglas en inglés) para medir ambos constructos mediante 40 ítems y nueve dimensiones.

En coherencia, el instrumento se organiza en dos grandes dimensiones: motivación que incluye dos componentes, (a) valoración de la tarea y (b) ansiedad ante los exámenes; mientras que, estrategias de aprendizaje tiene en cuenta tres componentes: (a) estrategias cognitivas y metacognitivas, específicamente elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación a la metacognición, (b) estrategias de administración de recursos, en la que se incluye autorregulación del esfuerzo, así como tiempo y hábitos de estudio y, por último, (c) el componente de valor que se mide a través de metas de orientación intrínseca. Sin embargo, y dado el carácter de la intervención educativa que se propone, se abordan únicamente las estrategias de aprendizaje (Sabogal et al., 2011, p. 41).

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias de tipo cognitivo se conceptualizan como actividades o procesos cognitivos que se utilizan, consciente o inconscientemente, para facilitar la asimilación de los nuevos conocimientos con los que ya están preestablecidos, esto permite una buena toma de decisiones para el aprendizaje; asimismo, influyen en el almacenamiento y recuperación de información relevante para el estudiante (Muelas y Beltrán, 2011; García, Fonseca y Concha, 2015; Betancourt-Pereira, 2020).

Por otro lado, las estrategias metacognitivas tienen como objetivo controlar, planificar, ejecutar, supervisar y evaluar, de manera efectiva, aquellos procesos cognitivos y habilidades que pueden facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante (Ferrerías, 2008; Prado-Huarcaya y Escalante-López, 2020). En coherencia, se ha encontrado que el uso de estas estrategias tiene implicaciones directas en el aprendizaje y el rendimiento académico; además, mejora el desempeño en tareas relacionadas con la comprensión lectora y la resolución de problemas en matemáticas (Rojas, 2020; Martínez, 2021). Por lo anterior, se considera pertinente, describir cada una de las estrategias que están involucradas en el aprendizaje, desde la dimensión cognitiva y metacognitiva del estudiante.

Estrategias de elaboración

Permiten que el estudiante tenga interacción con el nuevo aprendizaje a través de su conexión con conocimientos previos concediendo una mejor relación de lo nuevo y lo preexistente, es decir que, la nueva información se incorpora a una red de reservas de aprendizajes o conocimientos que se encuentran en la memoria a largo plazo; este tipo de estrategias cobran sentido con las experiencias personales o situaciones cotidianas

y, además, el nuevo material se puede incorporar a través de simbolismos (estrategia de elaboración simple) o parafraseos, síntesis, notas generativas y analogías (estrategia de elaboración compleja) (Elosúa y García 1993; Lynch, 2006; Román, 2004; Butrón y Sánchez, 2021).

Estrategias de organización

Son aquellas con las que el estudiante agrupa la información de manera jerárquica para facilitar el estudio del nuevo material, lo anterior, es posible mediante la división del contenido según la relación y relevancia; en consecuencia, se crean nuevas estructuras cognitivas en función de lo adquirido, así como también el anclaje a lo que el estudiante ya ha aprendido (Pintrich et al.,1991; Mayer, 2014; García y Tejedor, 2017).

Pensamiento crítico

Es la forma en la que el estudiante analiza, de manera eficaz y lógica, alguna información para comprobar si esta es verdadera, en este análisis se tiene en cuenta la argumentación, premisas y solución de problemas para llegar a una conclusión; además, permite dividir conceptualmente la información recibida y discernir nuevas ideas, compararla con otra información, emitir creencias, juicios y opiniones. No obstante, para que esto sea posible, el estudiante debe hacerse cargo, objetivamente, de su propio pensamiento y, de esta manera, crear criterios coherentes que le permitan la evaluación de sus procesos cognitivos, los cuales no son estáticos sino dinámicos (Campos, 2005; Valbuena, De la Hoz y Berrio, 2020).

Autorregulación a la metacognición

La metacognición, como factor esencial para el proceso de autorregulación y el desarrollo de las funciones ejecutivas, permite la implementación de estrategias que controlan la

actividad metacognitiva para dar cumplimiento a los objetivos cognitivos; para que dicha autorregulación sea posible, es necesario la implementación de tres procesos, a saber: (1) planificación, entendida como la activación de conocimientos importantes acorde con el tiempo establecido para una actividad; (2) regulación, en donde se aplica una supervisión y registros de qué habilidades tiene el estudiante para dar cumplimiento al objetivo propuesto; y (3) evaluación, en la que el estudiante califica los resultados obtenidos, así como las estrategias de control utilizadas (Livingston, 2003; Valenzuela, 2018).

Estrategia de administración de recursos

Hace referencia a la capacidad que tiene un estudiante de sintetizar aquellas herramientas necesarias para la solución de tareas y se relacionan con recursos disponibles a nivel externo, ejemplo, administrar el tiempo, saber dónde encontrar información e inclusive entender en qué momento pedir ayuda. Estas estrategias difieren de las demás, pues no recaen netamente en el aprendizaje; en contraste, buscan un mejor desarrollo del material y de condiciones psicológicas para el aprendizaje mediante el carácter volutivo, afectivo y motivacional que las caracteriza (González y Tourón, 1992; Valle et al., 1998; Díaz y Hernández, 2010).

Autorregulación del esfuerzo

Es la habilidad que posee el estudiante para perdurar en las actividades académicas sin importar factores distractores y motivacionales, en donde se adquieren compromisos frente a las demandas académicas, estas estrategias se fundamentan en autogeneración de pensamientos, emociones y comportamientos guiados a un meta (Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993; Kuhl, 2000; Wolters, 2003; Panadero y Tapia, 2014).

Tiempo y hábitos de estudio

Estas estrategias tienen una conexión con procesos complejos como el condicionamiento (Pineda y Alcántara, 2017), las costumbres, la motivación y la cultura las cuales el estudiante aplica para tener mayor atención y esfuerzo a lo largo del proceso de aprendizaje; dichas estrategias se manifiestan en actividades de estudio que normalmente son repetitivas y se emplean en un espacio, tiempo y características determinadas (Cartagena, 2008).

Componente de valor

Se relaciona principalmente con el componente motivacional en el proceso de aprendizaje, específicamente en lo que concierne a la ejecución de actividades académicas; dicha motivación da cuenta de las creencias que un estudiante tiene sobre determinada situación o actividad y la manera en la que esas creencias se relacionan o impactan en la ejecución de una tarea académica (Pintrich y de Groot, 1990; Granados y Gallego, 2016).

Metas de orientación intrínseca

Ahora bien, los objetivos que guían el aprendizaje de manera intrínseca se encuentran relacionados a la atracción que tiene un estudiante sobre la naturaleza de una tarea académica y de obtener un resultado específico; en este sentido, se consolida como un principio diferenciador para determinar en qué momento un estudiante toma su decisión, basándose en el fin mismo y no como un recurso para alcanzar o responder a las demandas del contexto; y, es precisamente esto, lo que las diferencia de las metas de orientación extrínseca, las cuales se asocian a objetivos distintos, ejemplo pasar un examen o tener buenas notas en una materia en particular (Alonso, 1991; Granados y Gallego, 2016).

Entonces, de los modelos de intervención psicopedagógica, resulta imperioso señalar que están dirigidos a toda la comunidad educativa y los procesos involucrados, por lo que su alcance además de ser individual es colectivo. Su objetivo se relaciona con el apoyo integral a los estudiantes, quienes pueden presentar múltiples dificultades que afecten el proceso de aprendizaje; para lograrlo, los diferentes modelos buscan fortalecer la dimensión afectiva y/o emocional, escolar y vocacional (Molina, 2004; Rojas et al., 2020).

A continuación, se describen los distintos modelos de intervención educativos.

Modelo de intervención educativa

La conceptualización de un modelo de intervención se enmarca desde la creación de estrategias que permitan conseguir un resultado propuesto y que aporte una posible solución a un problema evidenciado desde un proceso investigativo inicial.

De este modo, y como lo propone Barraza (2010), los modelos de intervención educativa son una estrategia de planeación profesional en la que se tiene el control del cambio teniendo en cuenta la práctica misma y basados en el esquema de indagación y solución, así como una serie de procedimientos que guíen la acción. Para ello, el autor sugiere que se realice en cuatro fases: (1) planeación de la intervención, es decir, la consolidación del problema que da como resultado una propuesta interventiva; (2) implementación de las estrategias y actividades previamente establecidas; (3) proceso de evaluación, en el que se realiza un seguimiento de la propuesta implementada; y (4) socialización y divulgación de los

resultados, en el que se hace hincapié en la pertinencia del mismo y se indican posibles modificaciones o condiciones para futuras aplicaciones del programa.

Ahora bien, según la finalidad, existen diversos modelos que dan respuesta a las necesidades de cada contexto, algunos de estos son: el modelo de counseling, el de servicios, el de programas, el de servicio actuando por programas y el de consulta triádica, los cuales explicaremos de forma breve a continuación.

Modelo de counseling

Por sus características de carácter terapéutico, es conocido también como modelo clínico o de atención individual, en el que se recurre a la entrevista como herramienta central y busca satisfacer, de manera particular, las necesidades del entrevistado; para ello, tiene en cuenta la relación que se establece entre el orientador o tutor y el orientado o alumno (Jarriot, 2001; Bisquerra, 2006; Hidayah y Ramli, 2017).

Modelo de servicios

Este tipo de intervención es correctiva con un enfoque terapéutico y no preventivo, pues se enfoca en la acción directa sobre los integrantes de una población determinada, por tanto, el número de beneficiarios es reducido, dado que se busca fortalecer alguna dificultad de aprendizaje y/o desarrollo que se presente; por su objetivo, cabe señalar que la intervención no tiene en cuenta el contexto como tal sino el problema que requiere atención, es por ello que la relación entre el orientador y orientado se da únicamente cuando existe un problema o dificultad en los estudiantes, por tanto, es de carácter externo (Jarriot, 2001; Bausela, 2004; González-Benito, 2018).

Modelo de programas

Es un proyecto ordenado y sistematizado guiado a objetivos, por lo que su principal característica es la planificación de una serie de pasos que buscan prevenir una problemática en una población determinada; esto es coherente con el rol del orientador, el cual debe ser proactivo y debe anticiparse a posibles situaciones problema, y así potenciar las capacidades de cada persona; lo anterior se consolida en la prevención primaria en un contexto educativo específico y busca integrar la participación de toda la comunidad educativa; sin embargo, cuando el problema representa una situación de riesgo para la población estudiantil surge la prevención secundaria que se enfoca en las dificultades de aprendizaje, problemas de conducta e incluso bajo rendimiento académico. Ahora, la prevención terciaria tiene lugar cuando se pretende intervenir en un problema específico guiado más a la intervención terapéutica, por lo que al modelo de programas le concierne intervenciones a nivel primario y secundario (Jariot, 2001; Bausela, 2004; González-Benito, 2018).

Modelo de servicios actuando por programas

Este modelo une las características de los modelos por programas y por servicios para dar respuestas a las demandas reales del contexto y de todos los estudiantes, por tanto, busca intervenir de manera directa sobre los grupos y, a su vez, brinda los recursos necesarios a los profesores implicados en el proceso de orientación, a las familias y a los estudiantes. Del rol del orientador, se puede mencionar que es interno y activo en la institución, ya que busca dinamizar los procesos de fortalecimiento y orientación; no obstante, en él recae toda la acción orientadora, la cual debe prevalecer en el aula. Por las demandas o requisitos que caracterizan este modelo de intervención, se

requiere un cambio de actitud en los tutores, quienes tienen la función principal, y además requieren una constante capacitación y formación en lo relacionado a la orientación (Jariot, 2001; Bausela, 2004; González-Benito, 2018).

Modelo de consulta triádica

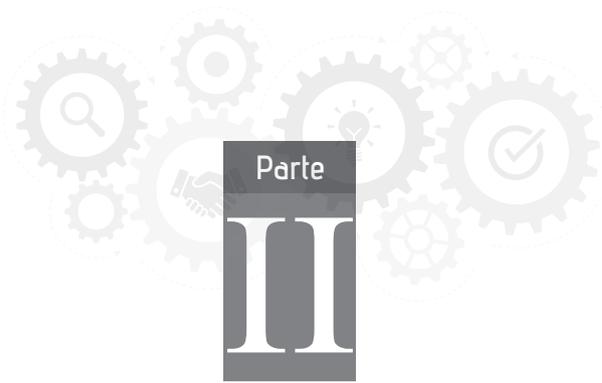
Esta intervención se caracteriza por una relación indirecta entre el orientador y el orientado, pues su rol es la asesoría a los agentes educativos y son estos últimos los que toman gran relevancia en el proceso. En este modelo, se reconoce que, por la cercanía entre los estudiantes y el docente, este último desempeña un rol de intermediario con el asesor, como una forma de garantizar el apoyo que se le brinda a la comunidad educativa (Jariot, 2001; Rodríguez, 2001).

Las condiciones que caracterizan a este modelo son: (a) una interrelación armónica entre los profesionales, (b) una triada entre el asesor, consultante y el cliente, (c) una ayuda a un tercero, (d) un uso variado del mismo, ya sea como herramienta terapéutica, por tener un carácter de prevención o de desarrollo y (e) una duración determinada, en el que se puede incluir cualquier figura que tenga relación con el cliente (Parras et al., 2012).

Por las consideraciones mencionadas, para el presente programa de intervención, se toma como referente el Modelo por Programas, pues da la posibilidad al orientador de cumplir con otras de funciones diferentes a las de diagnóstico y terapia; ya que, en ocasiones, en los contextos educativos se le resta importancia a aspectos como la prevención y la intervención social o educativa. En cuanto a la realización de este tipo de intervenciones es posible mencionar cuatro fases, estas son:

(a) evaluación de necesidades, (b) diseño, (c) aplicación y (d) evaluación del programa (Bausela, 2004).

A modo de conclusión, se podría indicar que, a lo largo de este apartado se realizó un abordaje teórico para dar a conocer de qué manera un estudiante genera estrategias, de forma consciente o inconsciente, que favorecen su proceso de aprendizaje; además, se definieron los diferentes enfoques de orientación educativa cuando se busca realizar intervenciones en estos contextos. Lo anterior, para delimitar el enfoque del presente programa, así como su metodología y condiciones de implementación.



Especificaciones del programa de intervención

El programa tiene como objetivo general fortalecer las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Como objetivos específicos que se pretenden lograr en los estudiantes universitarios se han definido los siguientes:

- Proporcionar habilidades de elaboración.
- Promover habilidades en organización.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Potencializar habilidades de autorregulación y metacognición.
- Propiciar espacios donde se determinen tiempos y hábitos de estudio.
- Favorecer actividades encaminadas a la autorregulación del esfuerzo.
- Reconocer las metas de orientación intrínseca.

Metodología

El programa de fortalecimiento de estrategias de aprendizaje para estudiantes universitarios se encuentra estructurado desde un enfoque para la intervención educativa y está constituido por talleres que están encaminados a suplir parte de las necesidades académicas de los estudiantes, de forma específica, se propone intervenir las estrategias de aprendizaje desde sus componentes.

De acuerdo con los componentes, el programa se estructura para desarrollar y potenciar las siguientes habilidades:

Tabla 1.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Estrategia de aprendizaje	Subestrategia
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Estrategia de elaboración
	Estrategia de organización
	Pensamiento crítico
Estrategia de administración de recursos	Autorregulación a la metacognición
Componente de valor	Autorregulación del esfuerzo
	Tiempo y hábito de estudio
	Metas de orientación intrínseca

Elaboración propia.

Modalidad de intervención

El programa está diseñado para ser implementado en formato grupal, con grupos no superiores a 25 personas, cada encuentro debe desarrollarse en una hora y treinta minutos aproximadamente. Lo anterior para facilitar el desarrollo de las actividades prácticas propuestas y proveer retroalimentación oportuna a los participantes del espacio frente a los contenidos o dudas emergentes.

Por otra parte, cabe señalar que la intervención está centrada en generar escenarios que posibiliten al estudiante definir metas individuales frente a los procesos asociados con el

aprendizaje, de tal modo que permita una mayor apropiación de herramientas útiles en diferentes áreas de conocimiento y desde luego, que estas puedan ser usadas para fortalecer el rendimiento académico del estudiante y al mismo tiempo mitigar los riesgos asociados a la deserción.

Uso de la medición en la implementación del programa

De acuerdo con el propósito del programa, se considera oportuno que para la ejecución se pueda tener en cuenta la evaluación, como elemento que favorece la identificación de características específicas de la población a intervenir, así como, el impacto del programa. A continuación, se describen los instrumentos, momentos y propósitos frente al uso de la medición de los componentes a intervenir.

La medición como caracterización inicial y contraste

Se sugiere la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma corta (MSLQSF) (Sabogal et al., 2011) validado en población colombiana, como elemento inicial de tamizaje frente a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes a intervenir, pues permite determinar las condiciones iniciales del grupo y contextualizar la implementación.

Por otra parte, se puede hacer la aplicación del instrumento al finalizar la implementación del programa, como alternativa de contraste que permita medir el impacto de la estrategia en la adquisición de herramientas que potencien las estrategias de aprendizaje.

La medición como valoración de la metodología

Se recomienda determinar estrategias para la valoración de la implementación respecto al desarrollo metodológico y adquisición de contenidos, por parte de los estudiantes, cada

sesión. Lo anterior, para que el orientador del espacio pueda ajustar los encuentros a las características particulares de la población intervenida.

Líneas de intervención del programa

El presente manual está diseñado para que pueda ser orientado por las unidades para la atención integral a los estudiantes, con las que cuentan las instituciones de educación superior y/o profesionales encargados en la prevención de variables asociadas con la deserción académica.

En este sentido, se describen los dos ejes de intervención en los que es posible implementar el programa, desde los objetivos que persigue, las características de la población y los resultados esperados

Línea preventiva

Es un eje que propone como principal énfasis, el abordaje de la condición inicial de los estudiantes, es decir, que la intervención esté orientada hacia el estudiante que comienza curso académico en cualquier programa de pregrado. Lo anterior, dada la transición de contextos y escenarios educativos, nivel de exigencia académica por los que atraviesan los aspirantes a formación profesional.

Dado lo anterior, la intervención temprana le apuesta a la prevención de alteraciones en el ritmo académico y a la provisión de herramientas específicas que puedan ser utilizadas oportunamente por los estudiantes que transitan por el proceso de formación profesional.

Línea para la mitigación y el fortalecimiento

Es un eje que propone el abordaje de estudiantes activos,

pertenecientes a cualquier programa académico, que por sus características han presentado dificultades en diferentes áreas de conocimiento asociadas a su formación pregradual y rendimiento académico, como alternativa de mitigación desde la intervención en estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, es posible que bajo interés institucional se considere oportuno intervenir estudiantes regulares o con rendimiento sobresaliente, lo cual, en consecuencia, le apuesta al fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje, con el fin de optimizar y potencializar cada uno de los recursos con los que cuentan en función de la consecución o mantenimiento del logro académico.

Claves orientativas para la ejecución del programa

A lo largo del desarrollo de la presente guía, el facilitador contará con material específico para realizar la intervención educativa de las estrategias de aprendizaje, como variable que puede estar asociada al rendimiento académico (Masso et al., 2019). Para ello, es importante la revisión detallada de los componentes que encontrará en el desarrollo del programa, con el propósito que el facilitador pueda implementarla de la forma más óptima y eficiente posible. A continuación, se detallan los elementos a tener en cuenta, como claves que permiten la comprensión de los contenidos y metodología de implementación del programa.

Estructura de taller

Para el desarrollo de las siete sesiones de encuentro, el facilitador cuenta con la descripción de cada taller a partir de la definición del objetivo, tiempo de ejecución, materiales requeridos, conceptos clave, y el desarrollo de las actividades del encuentro, distribuidas en tres apartados. El primero describe la actividad

inicial o rompe hielo cuyo propósito es establecer contexto introductorio para la temática a desarrollar; el segundo está compuesto por la actividad central en la que se despliega metodológicamente el tema; y, finalmente, se encuentra la actividad de cierre para la retroalimentación de la sesión y síntesis de los contenidos abordados.

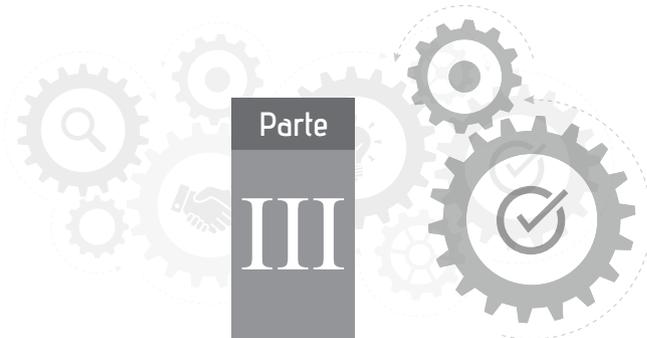
Cabe aclarar que, en cada apartado, el facilitador encontrará instrucciones específicas para conservar la consistencia, identificar los momentos para el uso de materiales, indicaciones para retroalimentación, tiempos para discusión, así como preguntas orientadoras que posibiliten la interacción del grupo.

Notas para el facilitador

Este componente de apoyo tiene la finalidad de especificar elementos a tener en cuenta por el orientador de la sesión, allí se describen claves para el manejo de grupo, contenidos y materiales que están implícitos en la estructura del taller.

Materiales anexos

Durante el desarrollo del programa y en las especificaciones de cada sesión, el facilitador encontrará señalados los anexos, que están ubicados al final del presente manual, como herramientas para el desarrollo metodológico de la intervención. Dicho material contempla: lecturas para las sesiones y guías de trabajo para estudiantes.



Desarrollo del programa

Módulo 1: Estrategias Cognitivas y Metacognitivas

Taller 1: Estrategia de elaboración

Tiempo de duración: una hora y veinte minutos (80 minutos).

Objetivo del taller: generar en el estudiante herramientas que permitan la utilización de estrategia de elaboración en su aprendizaje.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

Anexo 1.

Lápiz y papel.

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permite generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se desarrolla. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 10 minutos.

Nombre: cultura chupística.

Objetivo: generar, por medio de la actividad, una breve introducción al proceso de la estrategia de elaboración.

Desarrollo: la actividad inicia cuando el facilitador dice cultura chupística y seguidamente se enuncia una categoría (países, películas, series, libros), y cada participante debe decir una palabra asociada al tema y distinta a las ya mencionadas por los demás compañeros en tres segundos, de lo contrario, saldrá del juego y se inicia de nuevo con una categoría distinta (por ejemplo, cultura chupística sobre países europeos y el facilitador dice uno y sigue quien esté al lado derecho, pueden organizarse según las manecillas del reloj).

Nota: la intención es evidenciar que cada persona tiene unos aprendizajes preexistentes y que estos pueden ser usados para aprender nuevas cosas.

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿a qué hace referencia la elaboración como parte del aprendizaje?, ¿cómo podrían dar cuenta de los procesos de elaboración en el aula de clase? Una vez los estudiantes hayan participado en las preguntas anteriores, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 25 minutos.

Definición: la estrategia de elaboración se caracteriza por la conexión que se realiza entre los nuevos aprendizajes y algún aspecto existente de la estructura cognitiva, mediante el uso de analogías y simbolismos. Dicha asociación se da de manera no arbitraria y sustancial, es decir que una persona aprende lo relevante, a través de una imagen, símbolo, concepto o proposición (Ausubel, 1983).

Conceptos clave: se reconoce a la estrategia de elaboración como fundamental en el proceso de aprendizaje, pues media con otro tipo de estrategias como las de organización. Por tanto, a continuación, se describen las analogías y los simbolismos como maneras en las que puede darse la incorporación de nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas previas que tiene un estudiante. Se recomienda explicar los siguientes conceptos cuando inicie la actividad base.

Analogías: hace referencia a una representación de la relación de las semejanzas de dos temas cuyo objetivo es tener una mejor comprensión de un nuevo aprendizaje; se reconoce también, una transición de lo analógico al tema propiamente dicho (González, 2003).

Simbolismos: es la forma en la que el sujeto puede manifestar alguna idea o pensamiento, de tal manera que emerja una representación que estaría compuesta por convenciones que son entendidas a nivel social, esta representación guarda semejanza con el significado mencionado (Nieto, 2011).

Desarrollo actividad base

Duración: 35 minutos.

Inicialmente, el facilitador escoge y propone una de las lecturas que se encuentran en el Anexo 1 según las necesidades de los estudiantes, para el desarrollo del ejercicio. Luego, se realiza la lectura y se aclaran dudas; es importante señalar que, el facilitador puede leer el documento o sugerir a los estudiantes que realicen la lectura por apartados [tiempo estimado 10 minutos].

Después de la lectura, el facilitador indica a los estudiantes que deben elaborar una analogía según el tema principal de la lectura y escribirla en una hoja en blanco; incluso el facilitador puede realizar una y mencionarla como ejemplo [tiempo estimado 10 minutos].

Por último, cada estudiante lee su analogía y, con base en ellas, el facilitador propone la construcción de un nuevo significado del tema principal que se abordó en la lectura; con lo anterior, se le sugiere al facilitador que retome la manera en la que el conocimiento previo se amplía o modifica según las nuevas definiciones o características señaladas por otros y, de este modo, cómo es posible elaborar simbolismos [tiempo estimado 15 minutos].

Nota: es necesario un acompañamiento constante del docente para resolver dudas de la lectura o del ejercicio en general.

Reflexión final

Duración: 15 minutos.

Para realizar la reflexión final, se le sugiere al facilitador tener en cuenta dos premisas; la primera relacionada a la implementación de la estrategia en las exigencias académicas y la segunda a las posibles dificultades de dicha implementación. Para ello,

se proponen las siguientes preguntas orientadoras: ¿en qué actividades o ejercicios ha evidenciado el uso de esta estrategia?, ¿cómo es posible utilizar esta estrategia en sus actividades académicas?, ¿de qué manera la naturaleza de las materias (ejemplo, alto contenido teórico, metodologías prácticas o memorísticas) y factores ambientales o personales podrían conllevar a que se presenten dificultades en la implementación de esta estrategia en el proceso de aprendizaje?

Nota: el facilitador puede preguntar a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Taller 2: Estrategia de organización

Tiempo de duración: una hora y media (90 minutos).

Objetivo del taller: propiciar herramientas de organización que favorezcan el aprendizaje de distintos contenidos temáticos.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

- Hojas en blanco.
- Marcadores o colores.

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes

con el tema que se desarrolla. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 15 minutos.

Nombre: Conociendo a la familia.

Objetivo: realizar un árbol genealógico que visibilice la organización de la familia de uno de los integrantes.

Actividad: en un primer momento, el facilitador organiza a los estudiantes en grupos de cuatro personas y les indica que el propósito es realizar el árbol genealógico de uno de los integrantes del grupo. Para ello, es necesario realizar la actividad con la familia más extensa, es decir que, al inicio de la actividad deben indagar entre sus compañeros por la composición de cada familia y elegir la que consideren es más extensa [tiempo estimado 10 minutos].

Luego, el facilitador recoge cada una de las actividades y las entrega a un grupo distinto para que un integrante de otro grupo pueda explicar la actividad realizada por el grupo anterior [tiempo estimado 5 minutos].

Nota: se espera que la explicación de los grupos mantenga una jerarquía de los miembros de la familia, por lo que debe iniciar con integrantes mayores (ejemplo, abuelos, bisabuelos o tatarabuelos).

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar, se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se

sugiere la siguiente pregunta orientadora: ¿qué entienden por organización del aprendizaje?

Una vez los estudiantes hayan participado en la pregunta anterior, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 30 minutos

Definición: se entiende como la capacidad para combinar los elementos seleccionados de un material y representarlos de manera gráfica o escrita, lo que implica un aprendizaje significativo, pues el material se incorpora de manera sustancial y no arbitraria a las estructuras cognitivas mediante distintas representaciones, algunas de estas son: mapas o redes semánticas, mapas mentales, arboles, esquemas comparativos, resúmenes y/o cuadros sinópticos (Ausubel, 1983; Kohler, 2005a). Además, se interrelaciona con la estrategia de elaboración; pues, en un primer momento, se consolida como un instrumento para la creación de procesos de elaboración; pero, por otro lado, puede ser el resultado de las estructuras cognitivas elaboradas por una persona, lo que en últimas da cuenta de su complementariedad en el proceso de aprendizaje (Kohler, 2005b).

Conceptos clave: la organización de nueva información se puede realizar según la relevancia y relación con el tema central, manteniendo una jerarquía entre los componentes. Por lo que, es posible hacer uso de distintas estrategias de representación gráfica en las que la información se puede organizar de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. En coherencia, se recomienda explicar los siguientes conceptos cuando inicie la actividad base.

Diagrama de flujo: es una representación gráfica y simple de procesos lógicos que suele ser utilizado en áreas como programación, economía o procesos industriales; pero, dada su versatilidad, puede ser de utilidad en cualquier área técnica en la que se pretenda mostrar una secuencia. Entre sus características se podría mencionar que se compone de símbolos y cada uno de estos refleja un proceso distinto, por tanto, la secuencia tiene lugar mediante flechas o líneas de flujo que se interconectan con los diferentes símbolos; además, todo diagrama de flujo debe dar cuenta del inicio del proceso, la especificación de los datos esenciales en dicho proceso, las acciones que pueden ser aplicadas a los datos, los resultados y la finalización del proceso. Entre los principales diagramas de flujo se encuentran tres tipos de estructuras básicas, secuencial, alternativa (simple, doble o múltiple) y repetitiva (Sáenz y Martínez, 2014).

Esquema: es una representación visual de conceptos que suelen ser abstractos, aunque relacionados y forman una figura simbólica; allí, se incluyen las ideas o datos principales y secundarios de un documento, los cuales se organizan de manera lógica y estructurada mediante frases cortas o palabras claras para el lector. Según sus características pueden ser: alfanuméricos, diagramas de elementos geométricos, cuadros sinópticos, de doble entrada, organigramas o mapa conceptual (Sánchez y Flores, 2014).

Mapa conceptual: son representaciones de conceptos en forma de proposiciones, es decir, dos términos conceptuales que se unen por una palabra y forman una unidad semántica, permitiéndole a un estudiante comprender la estructura del conocimiento y los procesos de construcción del mismo, es decir, procesos metacognitivos; también, le ayudan a aprender cómo

aprender (metaaprendizaje). Se caracterizan por mantener una jerarquía y mostrar relaciones supraordenadas y combinadas. Para su realización, se debe tener en cuenta: (a) los conceptos, que hacen referencia a hechos, objetos, cualidades o animales y se representan con nombres, adjetivos o pronombres y suelen ir en un ovalo o rectángulo. (b) Las palabras de enlace, son todas aquellas que no son un concepto, es decir, verbos, preposiciones, conjugaciones o adverbios y suelen ir sobre o junto a la línea que une a los conceptos. Y, (c) las proposiciones que se forman por dos o más conceptos unidos por las palabras de enlace. Se sugiere, además, no utilizar flechas para unir los conceptos sino más bien una línea (Martínez, Leyva y Felix, 2014).

Mapa mental: es una representación gráfica en forma de árbol que permite la organización y el análisis de la información de manera fácil, espontánea y creativa para que sea más fácil recordarla posteriormente. Se caracteriza por incorporar imágenes, colores, palabras, símbolos o códigos personales y así integrar los distintos modos del pensamiento lineal y espacial. Generalmente, el tema principal se pone en el centro y desde allí sale la información asociada, lo que, en últimas, desarrolla la imaginación, la asociación de ideas y la flexibilidad en el almacenamiento de la información. Se diferencia de los mapas conceptuales principalmente porque la naturaleza en las relaciones entre ideas no es tan relevante, es decir que, en esencia dan cuenta de la simplicidad para sintetizar la información en ideas primarias; además, no constituyen una definición conceptual ni compleja. Los mapas mentales más comunes son: tipo araña, de jerarquía, del tipo diagrama de flujo, de sistemas, de forma horizontal, multidimensional o mándala (Martínez y Leyva, 2014).

Desarrollo actividad base

Duración: 35 minutos

Inicialmente, en los grupos formados para la actividad rompe hielo, el facilitador indica que deben realizar algún tipo representación gráfica (por ejemplo: diagramas de flujo, esquemas, mapas conceptuales o mentales) de algún tema que estén viendo durante el semestre o ya hayan abordado en alguna materia previa [tiempo estimado 20 minutos].

Luego, el facilitador indica que cada grupo debe escoger un representante para que socialice la actividad, teniendo en cuenta los elementos centrales, características, ideas secundarias o incluso ejemplos que hayan incluido, es decir, que se mantenga una jerarquía y organización de la información que se presenta. Una vez finalizada la explicación de cada grupo, el facilitador realiza una retroalimentación de los aspectos positivos y a mejorar, y da un espacio para aclarar dudas de los compañeros [tiempo estimado 15 minutos].

Nota: se espera que el tema escogido sea conocido por todos los miembros del grupo, de modo que se puedan realizar conexiones entre los conocimientos previos y la explicación.

Reflexión final

Duración: 10 minutos

Se le sugiere al facilitador guiar la reflexión final hacia el reconocimiento de otras herramientas de organización que favorecen el aprendizaje, por lo que, puede apoyarse en las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué otro tipo de representaciones gráficas, distintas a las mencionadas, utilizan como método para apoyar el aprendizaje?, ¿con qué frecuencia incorporan alguna de las representaciones gráficas como método de estudio

(bien sea para exámenes o para organizar la información vista durante alguna clase)?, ¿qué dificultades pueden presentarse en la elaboración de las representaciones gráficas?

Una vez los estudiantes han participado en la última pregunta que se realiza, se sugiere que el facilitador retome las dificultades evidenciadas para crear estrategias de resolución de forma conjunta.

Nota: el facilitador puede preguntar a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Taller 3: Estrategia de pensamiento crítico

Tiempo de duración: una hora y treinta minutos (90 minutos).

Objetivo del Taller: desarrollar habilidades que le permitan al estudiante aplicar el pensamiento crítico en distintas actividades académicas.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

- Anexo 2.
- Lápiz y papel.
- Borrador.
- Hojas en blanco.

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se propone. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 15 minutos.

Nombre: Dilemas.

Objetivo: evidenciar algunos criterios morales que tienen los estudiantes a la hora de generar un proceso crítico.

Actividad: el facilitador dividirá el grupo en dos, posteriormente dará a conocer uno de los dilemas éticos que se encuentran en el Anexo 2 y le asignará una posición a cada uno de los grupos, la cual deben defender. Para ello, tendrán que argumentar y explicar, según la posición inicial, los criterios que incluyeron y por qué debería ser la postura válida.

Para finalizar, el facilitador guía una reflexión sobre cómo se determinaron los criterios en el grupo y cómo es posible aplicarlos en su vida académica. Finalmente, podría cerrar esta actividad mencionando que cada persona tiene la capacidad de formular y postular criterios según sus experiencias o perspectivas, que influyen en la toma de decisiones.

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué entienden por pensamiento crítico? y ¿cómo es posible desarrollarlo?

Una vez los estudiantes hayan participado en las preguntas anteriores, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 20 minutos

Definición. Es un proceso cognitivo en el cual se ven inmersas tres dimensiones, la lógica, la criterial y la pragmática, por tanto, dicho proceso gira entorno a cómo el sujeto puede decidir, creer o hacer desde una postura reflexiva y evaluativa. Se espera que la persona busque la verdad por medio de la creación de criterios y evidencia (Ennis, 1991; 2011; 2018).

Conceptos Clave. el pensamiento crítico, como habilidad, permite analizar, evaluar y comprobar la información que se presenta, por lo que, desarrollarlo implica reconocer la viabilidad de una situación y fomentar la toma de decisiones en distintos contextos. Así, en este apartado, se propone una serie de habilidades relacionadas al pensamiento crítico. Se recomienda explicar los siguientes conceptos cuando inicie la actividad base.

Según Facione (2015) el pensamiento crítico conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

Interpretación. Hace referencia a la habilidad del sujeto para entender y expresar el significado de textos, experiencias, creencias o situaciones entre otros.

Análisis. Se entiende como la habilidad de identificar relaciones que tengan las formas de representación cuyo objetivo sea dar a conocer alguna información.

Evaluación. Es la forma en la que sujeto valora si es creíble la representación de las creencias, juicios u opiniones de una persona.

Inferencias. Configura la habilidad del sujeto para generar herramientas y construir conclusiones basadas en la razón, o crear conjeturas e hipótesis.

Explicación. Habilidad para organizar los resultados de un razonamiento de manera clara coherente y con carácter reflexivo.

Autorregulación. Habilidad que le permite al sujeto examinar los procesos involucrados en el razonamiento y analizar sus propios resultados, y de ser necesarios ajustarlos.

Desarrollo actividad base

Duración. 45 minutos.

El facilitador formará cuatro grupos, a quienes les entregará el Anexo 2. En la primera parte, es necesario explicar las habilidades que están involucradas en el pensamiento crítico [tiempo estimado 15 minutos]. Posteriormente, cada grupo escoge una pintura que se encuentren en el Anexo 2 para realizar un análisis según las habilidades previamente explicadas [tiempo estimado 10 minutos].

Después de ello, entre el facilitador y los estudiantes, se realiza un debate, de acuerdo con las habilidades del pensamiento crítico, identificando posturas y/o argumentos similares o distintos entre los integrantes [tiempo estimado 15 minutos]. Para ello, el facilitador puede guiar la discusión a través de las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué relación podría darse entre la

representación de la pintura y alguna situación de la realidad o elementos de la cotidianidad?, ¿qué consideran que quería expresar el autor con la pintura?, ¿qué criterios se deben tener en cuenta para creer en la veracidad del argumento del otro? Por último, el facilitador pregunta de qué manera es posible incorporar dichas habilidades en la resolución de las distintas actividades académicas [tiempo estimado 5 minutos].

Nota: las definiciones se encuentran en el Anexo 2 para que el estudiante las tenga como referencia; sin embargo, se recomienda explicar y dar ejemplos para clarificar los conceptos. En el desarrollo del Anexo 2, de considerarse pertinente, puede incluir otro tipo de pinturas según las características del grupo.

Reflexión final

Duración: 10 minutos

Como cierre del ejercicio, el facilitador puede guiar la reflexión al modo en el que es posible aplicar el pensamiento crítico en el ámbito profesional. Para ello, se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuál es la importancia de desarrollar el pensamiento crítico desde la académica o en ámbito profesional?, ¿de qué manera se puede articular la ética y el pensamiento crítico en la formación de un profesional?

Nota: el facilitador puede preguntar a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Taller 4: Estrategia de autorregulación a la metacognición

Tiempo de duración: una hora y veinte minutos (80 minutos).

Objetivo del taller: evidenciar en el estudiante los procesos de autorregulación metacognitiva que se involucran y facilitan el aprendizaje.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

- Lápiz y papel.
- Borrador.
- Hoja en blanco.

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se propone. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 15 minutos.

Nombre: Gallina ciega

Objetivo: identificar los procesos de control metacognitivo en la ejecución de una tarea.

Actividad: el facilitador organiza el grupo en parejas y menciona que uno de los integrantes debe vendarse los ojos. Luego, el facilitador pone en una mesa hojas en blanco, lápices y cinta,

y explica que aquellos que no están vendados deben guiar a su compañero para que vaya por una hoja en blanco, un lápiz y un pedazo de cinta. Una vez cada uno de los estudiantes vendados tenga los materiales, deben pegar la hoja en la pared y realizar un dibujo con las indicaciones que realice su compañero.

Después de ello, el facilitador pregunta a los participantes que actuaron en calidad de guías, respecto a las estrategias que usaron para proveer las instrucciones de tal modo que fueran claras para su compañero.

Finalmente, es necesario que el facilitador pueda dar cierre a la actividad y mencione que la cognición humana funciona de manera análoga, pues algunos procesos guían y controlan a otros, y a esto se denomina metacognición (Martí, 1995).

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué entienden los estudiantes por cognición?, ¿consideran que la cognición y metacognición hacen referencia a lo mismo?, de no ser así ¿a qué hace referencia la metacognición?

Una vez los estudiantes hayan participado en las preguntas anteriores, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 15 minutos

Definición: son aquellos procesos de control de carácter ejecutivo de la cognición y se relacionan con los procesos de aprendizaje, por tanto, son dinámicos, pues dependen de la tarea a ejecutar. Otra característica de la metacognición es que el sujeto puede controlar y guiarse por estos procesos y no necesariamente los expresa (Martí, 1995).

Para el estudiante se hace importante mejorar sus procesos metacognitivos, ya que permiten pasar de un aprendizaje no consciente o implícito a uno más consciente y explícito, lo que en últimas facilita que el estudiante sea crítico (Pozo, 2016).

Conceptos Clave: los procesos o habilidades metacognitivas en contextos académicos, permiten reunir información necesaria para una tarea, así como los pasos a seguir en la solución de un problema e incluso monitorear el propio pensamiento y guiarlo a objetivos académicos. En este sentido, se le sugiere al facilitador definir los procesos de regulación metacognitiva propuestos por Martí (1995), los cuales se retoman en la actividad base.

Planificación. Hace alusión a lo que el estudiante realiza antes de ejecutar una tarea, ejemplo, definir objetivos, identificar las exigencias de la tarea y las estrategias a utilizar, así como determinar los criterios de evaluación de resultados, entre otros.

Monitoreo. Describe la forma en la que el sujeto es consciente de los objetivos trazados durante la ejecución de la tarea, de modo que, se define un plan de seguimiento para la verificación del cumplimiento en el tiempo establecido.

Evaluación. Se centra en la valoración del resultado de la tarea a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos, así como de los procesos de planificación y monitoreo.

Desarrollo actividad base

Duración. 40 minutos

El facilitador forma grupos de cuatro personas para que realicen algún tipo de representación gráfica, como los que se abordaron en el taller de organización (mapa conceptual o mental, diagrama de flujo o esquema) o uno similar (dibujo). Luego, el facilitador les indica que cada uno debe quedar con un rol distinto para que lleven a cabo la actividad, los roles propuestos son: (a) planeador, (b) monitor, (c) evaluador y (d) ejecutor; y explica la función de cada uno [tiempo estimado 5 minutos].

En este sentido, el planeador se encarga de determinar cómo se va ejecutar el ejercicio según los criterios requeridos, las herramientas y estrategias necesarias y los conocimientos previos que tiene el ejecutor para este ejercicio. También se encarga de darle la instrucción al monitor de vigilar la ejecución de la tarea y que se cumplan el plan trazado, así como los errores que cometa el ejecutor, esta información debe ser registrada en una hoja. El evaluador tendrá la tarea de definir si el resultado corresponde a los objetivos propuestos y tiene en cuenta el reporte del monitor para valorar la ejecución [tiempo estimado 25 minutos].

Al terminar la actividad, el facilitador le pregunta a cada uno de los ejecutores cómo sintieron el ejercicio, qué dificultades presentaron, así como las estrategias útiles en el desarrollo de la actividad. Estas repuestas se retoman luego en la reflexión final [tiempo estimado 10 minutos].

Nota: en los conceptos clave se encuentran definiciones de los tres procesos mencionados en la actividad.

Reflexión final

Duración. 10 minutos

Por último, se sugiere que el facilitador tenga en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes en el ejercicio anterior y guíe la reflexión en torno a cómo se da lugar a procesos de autorregulación metacognitiva en las exigencias académicas, así como en la regulación y control de otros procesos a nivel cognitivo. Puede apoyarse de las siguientes preguntas orientadoras: ¿en qué ejercicios ha evidenciado la regulación metacognitiva y considera que esta ha sido favorable?, ¿en qué otro aspecto del ser humano cree que se ve involucrada la autorregulación a la metacognición?

En este espacio, el facilitador puede expresar que los procesos metacognitivos no solo son útiles en la regulación del aprendizaje, sino que desempeñan un papel importante en cómo el ser humano se relaciona con sus pensamientos y emociones. Puede complementar lo anterior con el siguiente ejemplo: cuando una persona se preocupa, tiene creencias metacognitivas de control que posee sobre su preocupación; cuando estas creencias son positivas “preocuparme me ayudará a estar preparado” la preocupación no afecta emocionalmente al sujeto; sin embargo, cuando son negativas “no tengo el control sobre mi preocupación” puede generar que el sujeto sienta que no tiene el control y aparezca la ansiedad (Wells, 2019).

Nota: el facilitador puede preguntar a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad

y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Módulo 2: Estrategias de Administración de Recursos

Taller 5: Estrategia de autorregulación del esfuerzo

Tiempo de duración: una hora (60 minutos).

Objetivo del taller: proporcionar herramientas que le permitan al estudiante tener una mejor regulación del esfuerzo en las demandas académicas.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional)
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller
3. Desarrollo actividad base
4. Reflexión final

Materiales

Anexo 1
Lápiz y papel
Borrador
Hoja en blanco

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se desarrolla. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 15 minutos

Nombre. La atención

Objetivo: evidenciar la atención como proceso a regular a la hora de la realización de una tarea.

Actividad: el facilitador, a través del recuso de audio, indica a los estudiantes que deben identificar la mayor cantidad de sonidos posibles y registrarlos en una hoja [tiempo estimado 1 minuto]. Se le sugiere al facilitador reproducir desde el primer minuto hasta el segundo y, una vez finalizado el ejercicio, se puede generar un espacio de discusión en el cual los estudiantes manifiesten los sonidos identificados respecto a los sonidos de referencia (agua goteando, olas, pájaro, martillo, campana y carro). Posteriormente, la reflexión estará orientada desde el rol que desempeña la atención, en la ejecución de las tareas académicas, así como la importancia de consolidar estrategias que permitan mantenerla [tiempo estimado 14 minutos].

Nota: para la actividad rompe hielo, el facilitador puede hacer uso del siguiente recurso diseñado por Afternoon Break (2021) <https://www.youtube.com/watch?v=kbTkwMJExCc&t=34s>.

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugiere la siguiente pregunta orientadora: ¿qué dificultades han evidenciado cuando están desarrollando una actividad académica? Una vez los estudiantes han participado en la pregunta anterior, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 10 minutos

Definición: dentro de los procesos de autorregulación se encuentra la regulación del esfuerzo, de la cual se derivan: autodirección, autogestión, y compromiso personal, estos procesos le permiten al estudiante evitar la distracción y mantener la conducta, las emociones y los pensamientos en dirección a una meta académica (Broc, 2011).

En este sentido, la autorregulación del esfuerzo permite que un estudiante inicie y permanezca en una actividad académica, y sumado a ello, facilita el uso de distintas estrategias de aprendizaje, lo que en últimas posibilita la obtención mejores resultados académicos (Broc, 2011).

Desarrollo actividad base

Duración: 25 minutos

El facilitador conforma grupos de tres personas a quienes les entrega una de las lecturas del Anexo 1. Una vez estén conformados los grupos, se les indica que uno de los integrantes debe leer y realizar un escrito de máximo dos párrafos, mientras los otros dos compañeros desempeñan un rol distractor. Es importante clarificar que estos estudiantes pueden hacer uso de diversas estrategias (ruidos, muecas, risas, entre otros) menos aquellas que afecten de manera directa el ejercicio, por ejemplo, mover la hoja [tiempo estimado 15 minutos].

Al terminar la actividad, el facilitador indaga a quienes completaron la actividad y explora las estrategias que resultaron efectivas; asimismo, se identifican los participantes que no pudieron finalizar el ejercicio y se determinan los elementos que interfirieron la consecución de la actividad. Después de ello, se le sugiere al facilitador guiar la reflexión sobre los factores ambientales que pueden afectar el proceso de aprendizaje o

el estudio de un material en particular [tiempo estimado 10 minutos].

Reflexión final

Duración: 10 minutos

Para la reflexión final, se le sugiere al facilitador que pueda utilizar la siguiente pregunta orientadora: ¿qué estrategias podrían utilizar los estudiantes les ayuden a regular su esfuerzo en la actividad que realiza?

Luego, se abordan las dificultades que un estudiante puede presentar en la realización de actividades académicas, algunas de estas pueden ser ambientales (ruidos), personales (preocupación) o familiares (estar pendiente de los hijos u otro familiar).

Por último, es pertinente señalar la manera en la que, los estudiantes pueden evitar distracciones, por ejemplo, definir un lugar de estudio, bien sea en la casa o en la universidad, establecer un horario según sus actividades diarias o realizar una lista de tareas según su prioridad.

Nota: el facilitador puede preguntar a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Taller 6: Tiempo y hábitos de estudio

Tiempo de duración: una hora y treinta minutos (90 minutos).

Objetivo del taller: identificar estrategias en la definición de espacio físico y tiempos para el desarrollo de las actividades académicas.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

- Anexo 3.
- Lápiz y papel.
- Borrador.
- Hoja en blanco.

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se propone. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 10 minutos

Nombre: Planifica tus actividades

Objetivo: reconocer los elementos esenciales para llevar a cabo una actividad

Actividad: la realización de distintas actividades requiere de un proceso de planificación, en el que se tiene en cuenta recursos físicos, personales o económicos. Según lo anterior, el facilitador menciona algunos planes hipotéticos (ejemplo, ir a una fiesta, tener una cita con alguien, presentar un examen de admisión, estudiar para un parcial final, ir a algún lugar de vacaciones o a un matrimonio) y selecciona, al menos a cinco estudiantes, para que cada uno indique cómo organizaría el tiempo de tal

modo que la actividad se realice con éxito, teniendo en cuenta días de anticipación, horarios, actividades o recursos, e incluso si considera necesario implementar alguna estrategia que haya resultado favorable en situaciones similares (ejemplo, hacer una lista, organizar los pasos o actividades según su prioridad, entre otros) puede hacerlo.

Luego de la instrucción, el facilitador puede escoger una de las situaciones mencionadas y señalar qué elementos, desde la experiencia personal, tendría en cuenta y de qué manera realizaría la actividad.

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿por qué es importante planear los recursos y elementos necesarios para una actividad?, ¿con qué frecuencia suelen planear las actividades?, ¿podrían mencionar alguna situación que no haya resultado favorable y consideren que fue por falta de planeación?

Una vez los estudiantes han participado en las preguntas anteriores, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 35 minutos

Definición: los hábitos de estudio comprenden la repetición de una conducta que en sí misma facilita obtener resultados favorables en los procesos de aprendizaje, este tipo de conductas se ven influenciadas por el interés y la motivación interna que posee el estudiante (Vincent, 2006).

Dichos hábitos son importantes ya que dotan al estudiante de dirección y estímulo para que logre el éxito, debido a que se involucran con procesos como la motivación y la autonomía (Jaimes y Reyes, 2018).

Conceptos Clave: las actividades académicas son en esencia distintas, pues dan cuenta de la naturaleza de las materias que un estudiante cursa, por lo que se requiere de hábitos de estudio acordes con las demandas del contexto; esto, podría influir en la motivación que un estudiante tiene por aprender. En coherencia, se recomienda explicar los siguientes conceptos cuando inicie la actividad base.

Interés por estudiar. Hace referencia a la motivación que tiene un estudiante por aprender los contenidos temáticos de las materias que cursa durante el semestre, incluso puede invertir más tiempo en las demandas académicas o esforzarse más cuando no obtiene los resultados esperados; además, el estudiante se interesa por conocer e investigar más de lo exigido por los docentes, pues reconoce un apoyo social, no solo en su familia sino en sus docentes. Este hábito también se relaciona con la aplicabilidad de los conceptos en situaciones cotidianas (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012).

Organización y planificación para el estudio. Este hábito implica el establecimiento de tiempos para el desarrollo de actividades según la naturaleza de la tarea y, además, determinar en qué momento tomar un descanso, bien sea físico o mental. También se asocia con la asignación de prioridades y aprovechamiento del tiempo (Hernández et al., 2012).

Atención y esfuerzo en clase. El estudiante intenta estar atento a las explicaciones del docente, participa de manera activa y pregunta cuando el tema no le queda suficientemente claro. Además, toma y organiza los apuntes evitando cualquier tipo de distracción (Hernández et al., 2012).

Hábito de memorización. El estudiante tiene la capacidad para entender y retener lo que lee y escucha, además puede resumir y memorizar, fácilmente, un tema, bien sea mediante esquemas o resúmenes, sin dejarse influenciar por factores externos o internos que puedan afectar su hábito, como estar preocupado o ansioso (Hernández et al., 2012).

Comprensión lectora. Se entiende como la capacidad para leer un texto e identificar la idea principal; sin embargo, si no es del todo clara, el estudiante puede leer de nuevo el material y subraya los conceptos o ideas esenciales. Asimismo, implica relacionar los contenidos con información ya aprendida e intentar recordar la información en una situación dada (Hernández et al., 2012).

Hábito de estudiar en casa. El estudiante define el lugar de estudio en casa y mantiene el orden del mismo, esto implica carpetas u organizadores. También, es capaz de establecer tiempos para el desarrollo de actividades en el hogar y generalmente consulta distintos materiales, como libros, para ampliar sus conocimientos (Hernández et al., 2012).

Tener control para los exámenes. Se relaciona con el estudio del material mediante estrategias escritas donde el estudiante comprueba lo que ha aprendido; para ello, suele sintetizar la información y aplicar estrategias de repaso para los exámenes (Hernández et al., 2012).

Motivación intrínseca para el aprendizaje. Hace referencia a dos aspectos fundamentales: el primero se relaciona a nivel interpersonal, pues el estudiante se percibe capaz, siente confianza en él mismo y tiene interés por estudiar algún posgrado, además puede iniciar, de manera oportuna, las distintas actividades académicas, y de haberlas culminado con éxito suele felicitarse; mientras que, el segundo aspecto tiene lugar a nivel interpersonal, pues el estudiante se siente cómodo trabajando en equipo o cuando tiene que liderar una actividad y puede hablar frente a un grupo (Hernández et al., 2012).

Una vez el facilitador explica los conceptos clave relacionados a la estrategia a trabajar, se sugiere que los estudiantes piensen en una de las materias que estén cursando durante el semestre y reflexionen si cada una de las estrategias aplica, y de no ser así, qué factores externos, personales, académicos o ambientales consideran que influyen para no incorporarla. Para este ejercicio, se le sugiere al facilitador tener en cuenta la primera parte del Anexo 3, y explica que dicho anexo se organiza en tres partes y cada una corresponde a una actividad distinta [tiempo estimado 15 minutos].

Desarrollo actividad base

Duración: 40 minutos

Inicialmente, el facilitador entrega a los estudiantes el Anexo 3 (segunda parte) y explica que la actividad consiste en realizar un planeador por semana, para organizar, de manera eficiente, los tiempos de estudio. En un primer momento, se pretende que el estudiante pueda identificar las actividades y la hora de realización de cada una durante el día y, de este

modo, reconozca cuánto tiempo invierte en ellas, según las condiciones presentadas en el formato; por tanto, el facilitador realiza su propia planeación semanal y esta servirá como ejemplo. Finalizada la actividad, se guía la reflexión alrededor de los aspectos que podrían cambiar según las actividades identificadas y los hábitos abordados en la actividad anterior (primera parte del anexo) [tiempo estimado 20 minutos].

Seguido a ello, el facilitador entrega a los estudiantes, la tercera parte del Anexo 3 y les indica que deben señalar el lugar de estudio actual (ejemplo, sala, habitación, estudio, biblioteca o algún espacio de la universidad) e indaga la pertinencia para favorecer el aprendizaje o si consideran necesario realizar algún cambio [tiempo estimado 10 minutos].

Ahora bien, el facilitador podría orientar la reflexión desde los elementos del contexto que pueden influir en los resultados de aprendizaje o en el uso de alguna estrategia en específico (ejemplo, ruidos, temperatura o iluminación). Adicional a ello, señala la importancia que tiene el ajuste continuo del lugar de estudio, de tal manera que se constituya como un espacio idóneo para el desarrollo de las actividades académicas [tiempo estimado 10 minutos].

Reflexión final

Duración: 15 minutos

Se sugiere iniciar la reflexión sobre la diversidad en los procesos de aprendizaje, y señalar que no existe una manera adecuada y única de aprender, sino que cada estudiante tiene en cuenta sus conocimientos, aptitudes y la naturaleza de la tarea, para implementar una estrategia de estudio. Con esto, se pretende mencionar que existen materias prácticas, teóricas o algunas

que implican mayor capacidad de análisis o memorización, por tanto, sería necesario flexibilizarse frente al uso de la estrategia de tal modo que resulte funcional para los propósitos académicos.

Nota: el facilitador puede preguntarles a los estudiantes por las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la actividad y qué sugerencias podrían hacer al respecto para mejorar su efectividad.

Módulo 3: Componente de Valor

Taller 7. Estrategia de metas de orientación intrínseca

Tiempo de duración: una hora y veinticinco minutos (85 minutos).

Objetivo del taller: identificar el tipo de orientación motivacional de los estudiantes.

Ruta de implementación

1. Actividad rompe hielo (esta puede ser opcional).
2. Presentación de la estrategia y explicación del taller.
3. Desarrollo actividad base.
4. Reflexión final.

Materiales

Anexo 4
Lápiz y papel
Borrador
Hoja en blanco

Actividad Rompe Hielo

Se sugiere iniciar el taller con una actividad rompe hielo, la cual permitiría generar más confianza y comunicación con el grupo y mayor disposición o expectativa de los estudiantes con el tema que se propone. En este sentido, se propone la siguiente actividad.

Duración: 15 minutos

Nombre: ¿Qué nos motiva?

Objetivo: evidenciar cómo la motivación puede afectar la conducta de elección del sujeto y, por ende, influir en su rendimiento.

Actividad: para el desarrollo de la presente actividad, se le sugiere al facilitador que haga una introducción sobre los motivos que guían el comportamiento de los seres humanos, estos pueden ser a nivel interno (el estudiante está guiado por actividades que el apasionan, le generan interés o representan algún desafío) o externo (donde la motivación se relaciona a algún beneficio externo, ya sea una nota o algún tipo de recompensa). Una vez dado el contexto, el facilitador indica a los estudiantes que escucharán dos casuísticas, con la finalidad de identificar el tipo de motivación de los personajes; asimismo, es importante que las ideas o argumentos planteados por los estudiantes se registren de manera visible para todos (tablero o pizarra digital) [tiempo estimado minutos 10 minutos].

Caso 1: Juan es nuevo en la universidad e ingresó en los últimos semestres, lo que implicó que se vinculara a un grupo de tesis previamente constituido; sin embargo, se encuentra triste, por lo que la energía para desarrollar las actividades que le han sido asignadas ha disminuido; de modo que, las posterga

hasta último momento. De hecho, señala que cada vez que sienta estudiar su principal y única motivación es graduarse.

Caso 2: Karla es una estudiante de derecho que siempre se ha destacado por ser una de las mejores. Ella considera que el éxito académico es posible gracias a las estrategias de estudio que desde muy temprano utiliza. Cuando los docentes le preguntan la razón por la cual escogió la carrera, menciona que es un interés que tiene desde su infancia y, adicional, muchos de los dilemas sociales los puede comprender desde esta área.

Luego, el facilitador guía la reflexión en la forma en que los motivos e intereses personales pueden favorecer la curiosidad por aprender, así como en el fortalecimiento de otras habilidades y el tiempo invertido [Tiempo estimado minutos 10 minutos].

Nota: el facilitador aclara que estos conceptos de motivación intrínseca y extrínseca se amplían durante el desarrollo de la sesión.

Definición de la estrategia y su importancia

Una vez finalizada la actividad rompe hielo y para dar introducción a la definición conceptual de la estrategia a trabajar; se le recomienda al facilitador explorar los conceptos, ideas o referentes previos que tienen los estudiantes. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras: ¿a qué hace referencia la motivación intrínseca y extrínseca?, ¿es posible tener ambas?

Una vez los estudiantes han participado en las preguntas anteriores, se define la estrategia y su importancia en el proceso de aprendizaje.

Duración: 10 minutos.

Definición: los objetivos que guían el aprendizaje de manera intrínseca se encuentran relacionados al interés de los estudiantes por las características propias de una actividad académica y de obtener un resultado en específico. En este sentido, se consolida como un principio diferenciador para determinar en qué momento un estudiante toma su decisión, basándose en el fin mismo y no como un recurso para alcanzar o responder a las demandas del contexto; y, es precisamente esto, lo que la diferencia con las metas de orientación extrínseca, las cuales se asocian a objetivos distintos, ejemplo pasar un examen o tener buenas notas en una materia en particular (Alonso, 1991; Granados y Gallego, 2016).

Cuando un estudiante se encuentra orientado intrínsecamente tiende a elegir actividades con desafío, interés y, por ende, presenta mayor disposición a esforzarse cognitivamente, se compromete más y tiene mejor ejecución en las exigencias académicas, los procesamientos son más elaborados y el uso de estrategias de aprendizaje más efectivas (Lepper, 1988).

En contraste, un estudiante motivado extrínsecamente suele comprometerse solo cuando existe una recompensa externa, opta por tareas que le sean más fáciles, ya que asegura un buen resultado y, por ende, el beneficio (Lepper, 1988).

Desarrollo actividad base

Duración: 40 minutos

Para el desarrollo de la actividad se entrega el Anexo 4 que incluye preguntas que le permiten al estudiante realizar un análisis de la orientación de su motivación. Para ello, el facilitador leerá cada pregunta del anexo y así los estudiantes puedan resolverlas [tiempo estimado 5 minutos].

Luego, se indica que los participantes pueden socializar el ejercicio de manera voluntaria; de tal modo que, se oriente en la identificación de la motivación implícita en sus metas académicas y evaluar, conjuntamente, el impacto a mediano y largo plazo, pues las recompensas externas suelen ser más cortas en el tiempo, mientras que las intrínsecas tienden a ser duraderas [tiempo estimado 10 minutos].

Una vez realizada la socialización, el facilitador le pide a los estudiantes que en la parte de atrás del Anexo 4 escriban las razones o motivos por los cuales consideran tener este tipo de orientación relacionada con su aprendizaje [tiempo estimado 10 minutos].

Finalmente, el facilitador genera un espacio reflexivo en el que se aborde cómo las metas de orientación intrínseca y extrínseca median el aprendizaje. Puede finalizar esta parte de la actividad con la siguiente pregunta: ¿qué diferencias notan cuando establecen objetivos de aprendizaje por un interés personal y no por factores externos? [Tiempo estimado 15 minutos].

Reflexión final

Duración: 20 minutos

Inicialmente, el facilitador orienta a los estudiantes a evaluar o reflexionar en torno a sus propósitos académicos y profesionales, y cómo es posible vincularlos con su desarrollo personal (para ello, los estudiantes deben responder las preguntas de la segunda parte del Anexo 4).

Una vez los estudiantes han desarrollado el ejercicio, es importante señalar la necesidad de definir acciones que les permitan

orientarse al propósito (se invita a retomar las respuestas de la segunda parte del anexo 4), ya que su construcción puede ser abstracta, por lo que, establecer actividades permite evidenciar los esfuerzos diarios para conseguirlo.

Para finalizar el ejercicio, el facilitador puede invitar a los participantes a leer las actividades que han realizado y definir ¿por qué vale la pena tener esas metas intrínsecas?

Referencias bibliográficas

- Afternoon Break (2021). Attention Training Technique (ATT) in Metacognitive Therapy. (Beginner) [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=kbTkwm-JExCc&t=146s>
- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 12, 207-223. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>
- Alonso, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Santillana.
- Álvarez, L., et al. (2007). Prácticas de Psicología de la Educación. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación*, 14 (1). https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7068/RGP_14_REC-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, W., y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34 (87), 455-471. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94632922010.pdf>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF.
- Barraza, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *Edupsykhé revista de psicología y psicopedagogía*, 3 (2). 201-216.

- Betancourt, K., Soler, M., & Colunga, S. (2020). Desarrollo de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales en estudiantes de Estomatología desde la disciplina Morfofisiología. *Edumecentro*, 12 (4), 73-88. <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2020/ed204e.pdf>
- Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador. *Investigación Valdizana*, 14 (1), 29-37. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Butrón, P., y Sánchez, J. (2021). Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12 (1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3012>
- Campos, A. (2005). Pensamiento crítico. Técnicas para su estudio. Aula abierta, Magisterio.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3). <http://www.rinace.net/arts/vol-6num3/art3.pdf>
- Díaz, B., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ra. Ed.). McGraw Hill.

- Domínguez, V., Gálvez, M., y Legro, J. (2014). Consideraciones de los paraísos fiscales en materia tributaria para países como Colombia. [Trabajo de grado]. Universidad Santiago de Cali, Santiago de Cali, Colombia. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/4960/CONSIDERACIONES%20DE%20LOS%20PARA%C3%8DSOS%20FISCALES.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Elosúa, M., y García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea. http://www.ignaciодarnaude.com/textos_diversos/Aprender%20a%20pensar,M.L.Elosua.PDF
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-24.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37, 165-184 <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Escorihuela, F. (2021). La economía rusa y el sector de los hidrocarburos: motor económico y dependencia. [Trabajo de grado]. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. <https://zaguan.unizar.es/record/106428/files/TAZ-TFG-2021-1981.pdf>
- Facione, P. (2015). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*. https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante
- Falco, C., Farias, S., y Reinero, M. (2020). Reconociendo emociones [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2836/1/TF_Falco_Farias_Reinero.pdf

- Ferreras, A. (2008). Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- García, A., y Tejedor, F. (2017) Percepción de los Estudiantes Sobre el Valor de las Tic en sus Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento. *Educación XX1*, 20 (2), 137-159. doi: 10.5944/educXX1.13447
- García, F., Fonseca, G., y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Garzón, S., et al., (2020). La pena de muerte: ¿Qué implicaciones podría tener en Colombia? Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/24071/LA%20PENNA%20DE%20MUERTE,%20QU%20C3%89%20IMPLICACIONES%20PODR%20C3%8DA%20TENER%20EN%20COLOMBIA.pdf?sequence=1>
- González, B. (2003). Las analogías en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 197-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417113>
- González, M., y Tourón, J. (1992). Autoconcepción y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2 (2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Granados, H., y Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana*

- de Estudios Educativos, 12 (1), 71-90. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742005/html/>
- Hernández, C., Rodríguez, N., y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, 41 (163), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf>
- Hidayah, N., y Ramli, M. (2017). Need of Cognitive-Behavior Counseling Model Based on Local Wisdom to Improve Meaning of Life of Madurese Culture Junior High School Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 128, 301-307.
- Jaimés, M., y Reyes, J. (2008). Los Hábitos de Estudio y su Influencia en el Aprendizaje Significativo. UPIICSA – Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas IPN, 16 (6). <https://es.scribd.com/document/266357789/Los-Habitos-de-Estudio-y-Su-Influencia-en-El-Aprendizaje-Significativo>
- Jariot, M. (2001). La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5001/mjg01de12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klimt, G. (1921). El Beso. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_beso\(Gustav_Klimt\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:El_beso(Gustav_Klimt).jpg)
- Kohler, J. (2005a). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 11, 25-34.
- Kohler, J. (2005b). Estrategias de organización: importancia en el aprendizaje. *Cultura*, 19 (1). https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_estrategias-de-organizacion-importancia-para-el-aprendizaje.pdf

- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289- 309
- Lichtenstein, R. (1963). *Crying Girl*. Beta. <https://collections.vam.ac.uk/item/O74122/crak-now-mes-petitspour-la-poster-lichtenstein-roy/>
- Linde, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto*, 28 (2), 137-149. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1967>
- Livingston, J. (2003). *Metacognition: An Overview*. ERIC - Education Resources Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Lynch, D.J. (2006). *Motivational Factors, Learning Strategies and Resource Management as Predictors of Course Grades*. *College Student Journal*, 40 (2), 423-428. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA147389149&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AO-NE&sw=w&userGroupName=anon%7E66220c58>
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (72), 9-32.
- Martínez, L., y Leyva, M. (2014). Mapas conceptuales en L. M. Martínez, P. E. Ceceñas y V. C. Ontiveros (coord.), *mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo y esquemas* (91-113). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Mapas.pdf>
- Martínez, L., Leyva, M., y Felix, L. (2014). Mapas conceptuales en L. M. Martínez, P. E. Ceceñas y V. C. Ontiveros (coord.), *mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo y*

- esquemas (53-88). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Mapas.pdf>
- Martínez, M. (2021). Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas alojadas en un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura. [Trabajo de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16467/USO%20DE%20LAS%20ESTRATEGIAS%20COGNITIVAS%20Y%20METACOGNITIVAS.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Masso, J., Pérez, D., y Sanchez, K. (2019). Variables Predictoras del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. [Trabajo de grado]. Universidad Santo Tomás, Villavicencio, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18168/2019kellysanchez?sequence=6&isAllowed=y>
- Mayer, R. (2014). Aprendizaje e instrucción. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Boletín 19 calidad en la educación superior, un camino a la prosperidad. www.mineduacion.gov.co/2F1621/2Farticles-92779_archivo_pdf_Boletin19.pdf&clen=6138311&chunk=true
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Zona-de-Ayuda/358471:Documentos-de-interes>
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación, 35 (1). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), Estrategias de aprendizaje (pp. 15-62). Visor

- Muelas, A., y Beltrán, J. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196. <http://www.revista-depsicologiayeducacion.es/pdf/65.pdf>
- Muena, J. (2014). Análisis comparativo de antecedentes, desarrollo y consecuencias entre la Primera y Segunda Guerras Mundiales. [Tesis de Maestría]. Universidad del Bio-Bio, Concepción, Chile. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1937/1/Muena_Cerda_Jose.pdf
- Munch, E. (1983). El Grito. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Scream_by_Edvard_Munch,_1893_-_Nasjonalgalleriet.png
- Muñoz-Fernández, S., et al., (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediátrica de México*, 41 (1), 127-136. <https://www.mediagraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2020/apms201q.pdf>
- Nieto, J. (2011). Simbología. *Revista Colombiana de cirugía*. 26, 151-16
- Noteno, E., Trujillo, Q., y Díaz, F. (2020). Estrategias de aprendizaje para el estudio y actitud emprendedora en estudiantes universitarios. *Psiquemag, Revista Científica Digital de Psicología*, 9 (1). <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/204/195>
- Palmer, J. D., y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. Academic Press.
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22.

- Parras, A., et al., (2012). Orientación Educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Picasso, P. (1921). Los tres músicos. Flickr. <https://www.flickr.com/photos/mbell1975/4889525294>
- Pineda, O., y Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare*, 6 (2), 19-34. <https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
- Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12. doi:10.1002/tl.37219956304
- Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P., y de Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1). 33- 40.
- Pintrich, P., y García, T. (1991). Self-Regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. *Advances in Motivation and Achievement*, 7. https://www.researchgate.net/publication/243775205_Student_goal_orientation_and_self-regulation_in_the_college_classroom
- Pintrich, P., y García, T. (1993). Intraindividual Differences in Students' Motivation and Self-Regulated Learning. *German journal of educational psychology*, 7 (3), 99-107.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A, García, T., y McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

- Pozo, J. (2016). Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje. Alianza.
- Prado-Huarcaya, D., y Escalante-López, M. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14 (3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Rodríguez, M. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp.69-87). Octaedro
- Rojas, A., et al., (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3 (2), 45-51. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264/297>
- Rojas, I. (2020). Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, en la resolución de problemas de matemáticas en los estudiantes del Divino Corazón de Jesús, del sexto grado de primaria, año 2018. [Tesis de Maestría]. Universidad José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/4577/Italo%20Daniel%20Rojas%20Flores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La «estrategia de lectura significativa de textos». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 113-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878007>
- Rubio, F., y Olivo-Franco, J. (2020). Revisión de los programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje evaluados en España. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, 24, 16-40. http://www.ehu.es/ikastorratza/24_alea/2.pdf
- Sabogal, L., et al., (2011) Validación del cuestionario de mo-

- tivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública Santa Marta. *Psicogente*, 14 (25). 36-50.
- Sáenz, B., y Martínez, L. (2014). Diagramas de flujo en L. M. Martínez, P. E. Ceceñas y V. C. Ontiveros (coord.), mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo y esquemas (116-131). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Mapas.pdf>
- Sánchez, K., y Flores, V. (2014). Esquemas en L. M. Martínez, P. E. Ceceñas y V. C. Ontiveros (coord.), mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo y esquemas (132-139). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Mapas.pdf>
- Valbuena, S. (2020). Enseñanza de estrategias de aprendizaje del léxico en un entorno virtual de aprendizaje. [Tesis de Maestría]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Valbuena, S., De la Hoz, K., y Berrio, J. (2020). El rol del docente de matemáticas en el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza remota. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1). 372-386. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1188>
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46 (1). 69-93. Doi: 10.25100/lenguaje.v46i1.6197
- Valle, A., et al., (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Vinent, R. (2006). Introducción a la metodología del estudio. Editorial Mitre
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A., y Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13 (2), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844008.pdf>

- Weinstein, C. E., y Macdonald, J. D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? *Journal of School Psychology*, 24 (3), 257–265. doi:10.1016/0022-4405(86)90058-0
- Wells, A. (2019). *Terapia Metacognitiva para la Ansiedad y la Depresión*. Declée de Brouwer.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1

Anexos



Anexo 1. Guía de Lecturas

El presente anexo incluye fragmentos de lecturas seleccionadas según los contenidos temáticos para el desarrollo de algunos talleres. Tenga en cuenta las características del grupo y escoja la que considere más pertinente. Adicional, es importante que conozca que, en la lista de referencias de este manual, puede encontrar el documento completo en caso de querer ampliar o apoyar la lectura que seleccione; de ser así, puede buscarlo por el apellido del o los autores del documento.

Lectura 1¹

Autor: José Patricio Muena Cerda

Año: 2014

Título: Análisis comparativo de antecedentes, desarrollo y consecuencias entre la Primera y Segunda Guerras Mundiales

La Primera Guerra Mundial marca el comienzo de un período de profundas transformaciones que cambiarían la faz del mundo entero. Europa perdería su supremacía y su lugar sería ocupado por las superpotencias continentales Estados Unidos y Rusia. La Segunda Guerra Mundial puede ser comprendida como la última guerra en la larga serie de conflictos que se produjeron entre los Estados europeos por el predominio en Europa. En esta ocasión los impulsos provinieron de Alemania y de Adolfo Hitler, el cual fue un líder indiscutido del periodo. La Guerra Fría fue un enfrentamiento político, económico, social, militar, informativo e incluso deportivo, las razones principales de estas diferencias fueron por las ideologías preponderantes

1 Fragmento del texto de Muena, 2014

del periodo, el capitalismo de Estados Unidos y el socialismo de la Unión Soviética, que trajeron muchos conflictos a nivel mundial.

La Primera Guerra Mundial se vio condicionada por causas profundas las cuales fueron producidas por una serie de acontecimientos que se fueron situando en Europa entre 1871 y 1914, ya que empezó a predominar una rivalidad provocada por la carrera competitiva por el predominio político-económico de variados territorios para fomentar sus mercados y obtener una gran cantidad de beneficios propios, esto además relacionado con una fuerte capacidad de industrialización por parte de las potencias, las cuales buscaban de variadas forma para conseguir las materias primas necesarias para seguir con su amplio crecimiento económico, siempre apuntando también a la búsqueda de nuevos mercados para la venta de las mercancías que estos llevaban a cabo en cada lugar.

Antes de la Primera Guerra Mundial entre los siglos XVII y XVIII en Europa había cuatro potencias que tenían la hegemonía que eran: Inglaterra, Francia, Austria y Rusia. Sin embargo, al transcurrir el tiempo a mediados del siglo XIX se agregaron nuevos actores como Italia y Alemania, los cuales serían de vital importancia para el desarrollo de la historia europea y del mundo. Esto se aprecia en la siguiente cita: “lograron en corto tiempo un espectacular desarrollo económico y humano. La situación había cambiado en el continente, cosa que no agradaba mucho a las potencias tradicionales como Francia y Rusia, quienes no querían ver su posición disminuida”. En lo anterior se aprecia como las principales potencias veían con recelo y mucha precaución

el crecimiento repentino y amenazante de Italia y Alemania, lo que sería un preludio de futuros conflictos.

No se podría definir la causa puntual de la Primera Guerra Mundial sencillamente porque fueron variados los factores y no existió uno en particular, pero todo se debió a variados conflictos surgidos en Europa. Es verdad que el hecho que desencadenó la guerra fue el asesinato del archiduque austriaco Francisco Fernando en Sarajevo, “pero no podríamos decir que la culpa fue de Serbia, atribuyéndole el homicidio, o de Austria por amenazar a dicho país”, sino que esto fue la gota que rebalsó el vaso mediante un largo periodo conocido como paz armada, en el cual siempre estuvo la amenaza latente de un conflicto de grandes envergaduras, ya que los países preparaban a sus ejércitos y sus armas y existían conformaciones de alianzas y choques entre algunas de ellas que presentan distintos objetivos.

Lectura 2²

Autores: Sergio Andrés Garzón García, Edwin de Jesús Duarte Bracamonte, Anneth Mariana Cruz Montenegro, Valeria Díaz Santisteban, Alejandro Soto Toro y César Alberto Vargas Meza

Año: 2014

Título: La pena de muerte: ¿Qué implicaciones podría tener en Colombia?

La pena de muerte se configura en algunas regiones del mundo, como una alternativa para refrenar los avances de la delincuencia, (Pérez, 2017). En Colombia han sido propuestos algunos proyectos en este sentido, en más de

2 Fragmento tomado de Garzón et al. (2014).

una ocasión. Primero, durante el periodo de la violencia entre liberales y conservadores entre los años 1946 y 1965, sobre todo en las zonas rurales. Luego, durante el avance del conflicto interno armado, en otras siete ocasiones ha sido propuesto, igualmente, en el marco de los delitos cometidos por los grupos armados enfrentados. Finalmente, con el paulatino declive del conflicto, nuevos proyectos han sido propuestos, esta vez, en cuanto a los delitos contra menores de edad.

De cualquier forma, la historia de Colombia está señalada en muchas ocasiones por las penas de muerte a discreción, fuera del rango de la ley, y evidentemente, sin previo juicio. Por otro lado, quienes defienden la pena de muerte como solución, están apoyados en dos pilares principales. Estos son, de una parte, la función ejecutiva en cuanto al castigo, un equilibrio entre la gravedad del delito cometido y la pena recibida por el delito. La segunda es la función preventiva. Esto en cuanto a la coerción que es capaz de ejercer el temor a la pena de muerte. El criminal, por lógica, debería sentirse intimidado, e inhibir el impulso delictivo, por miedo a la consecuencia. Cabe sostener que la mayoría de delincuentes, tanto el común o «hampón» como el organizado, están generalmente dirigidos por, precisamente, una revalorización, en que la vida, tiene un rango mucho menor del que tiene normalmente. Es decir, el delincuente está mucho más dispuesto a perder la vida en su ejercicio, que una persona del común.

Repasando el primer punto, estaría de ver cuál es entonces la verdadera función de los centros penitenciarios, dado que, si son más disciplinarios, lo que directamente los lleva a una acción reinsertiva, habría que negarse de tajo a cualquier posibilidad de aplicar la pena de muerte. En cambio, si la

penitenciaria solo se encarga de la ejecución de las penas, y la segregación de la población en indicadores de sano-enfermo, habría, aunque sea un resquicio abierto, contar con la posibilidad de asesinar al asesino, al genocida, al violador o a cualquier otro delincuente tipificado.

Es un país como Colombia, signado por la violencia de tantos años, no es sino lógico dar una respuesta a por qué una solución como la pena de muerte es viable; e incluso una especie de reinicio, precisamente como lo suscrito arriba, una segregación de esa parte de la población que ya no sirve, que ya no es capaz de producir, marcada para siempre con el estigma de su crimen. La pena de muerte, aunque cercana a algunas de las luchas modernas entre proaborto y provida, o por el matrimonio igualitario, que intentan reedificar valores tan inveterados en la población como la familia, se ve en la actualidad como una regresión al pasado. Esto sin contrastar la exigencia de la muerte del criminal, con la profunda tradición católica en una sociedad como la colombiana.

El valor de la vida como derecho humano fundamental

En el artículo 11 de la constitución política de Colombia de 1991 se lee el derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte (Asamblea Nacional Constituyente, 2013). En ese artículo se puede evidenciar cómo la política colombiana protege a cada ciudadano de este tipo de castigos.

Pero ¿Por qué la vida debe ser defendida por un derecho positivo, cuando es uno natural? ¿Por qué tiene que obligarse y amenazarse para que se respete la vida cuando es un derecho que le pertenece a todo ser humano? Pues, el derecho implica una relación jurídica con más sujetos, y

estos sujetos defienden la vida de cada ser para que no sea vulnerada. A pesar de que un criminal delinca los seres jurídicos deben salvaguardar su vida, ya que es lo máspreciado de cada ser, así que la protección de su vida y dignidad va a ser lo primero a defender.

Lectura 3³

Autores: Walter L. Arias Gallegos y Adriana Oblitas Huerta

Año: 2014

Título: Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología

En 1961, Bruner da a conocer su teoría del aprendizaje por descubrimiento, según la cual el aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico, lo cual supone promover la comprensión en vez de la memorización (Bruner, 1961). Para ello es fundamental fortalecer la estructura cognitiva que no es otra cosa sino una red de conocimientos conectados (Arias, 2008).

Sin embargo, el aprendizaje activo no se opone per se a una enseñanza expositiva. Precisamente, en 1963 David P. Ausubel publicaría su libro “Psicología del aprendizaje significativo verbal” donde propone su teoría del aprendizaje significativo por recepción, y en 1968 publicó “Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo” donde critica duramente la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Según Ausubel, la teoría de Bruner es poco viable porque no todo conocimiento es descubierto por uno mismo, ya que en la

3 Fragmento de texto tomado de Arias y Oblitas (2014).

mayoría de los casos es necesaria la intervención directa del profesor. Además, el aprendizaje por descubrimiento no conduce indefectiblemente a la organización, transformación y empleo del conocimiento como un producto ordenado e integrado.

En ese sentido, la estructura de los contenidos y por ende, la estructura cognitiva de los aprendices es una prioridad dentro de la teoría de Ausubel, que se enfoca en los saberes previos, ya que el aprendizaje significativo es el “proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva sobre la base de ciertas condiciones “ (Ponce, 2004, p. 23): como son la predisposición para aprender, el material potencialmente significativo y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva. Para Bruner, en cambio, el significado es producto del descubrimiento porque el descubrimiento es fuente de motivación por sí misma, pero requiere también de entrenamiento heurístico, pensamiento crítico y la organización eficiente de lo aprendido (Baro, 2011).

Podríamos decir que el énfasis en la organización del material es una de las similitudes entre las teorías de Bruner y Ausubel, aunque no podemos soslayar las diferencias entre ambas. Mientras que Ausubel plantea un aprendizaje en términos de conocimiento jerárquico, Bruner lo hace en un esquema en espiral. De ahí que plantee la implementación del currículo en espiral donde los conocimientos en niveles inferiores de enseñanza, se vuelven a tocar en los niveles superiores, pero con mayor complejidad (Bruner, 1968). Pero además de ello, la manera de organizar el

conocimiento implica ciertas discrepancias, pues mientras se reconoce tres tipos de aprendizaje por descubrimiento, como son el inductivo, el deductivo y el transductivo; en la teoría del aprendizaje significativo, se plantean tres formas de organización del conocimiento: subordinada, supraordinada y combinatoria (Reibelo, 1998). Asimismo, la teoría del aprendizaje por descubrimiento se basa en la acción, y el aprendizaje significativo por recepción se basa en la percepción. Es decir que mientras en la teoría de Bruner el profesor es un guía que orienta a los estudiantes interviniendo lo menos posible, en el caso de Ausubel, el profesor sigue teniendo un rol protagónico, con la salvedad de que se basa en los saberes previos de los estudiantes y organiza todo el conocimiento según las categorías de subordinación propias de cada temática.

Por otro lado, el aprendizaje por descubrimiento está más orientado hacia la participación interactiva de los estudiantes, pues es a partir de la actividad de interacción con otros que se construyen los significados. Pero los significados que construye son también producto de una compleja serie de interacciones con el profesor, los contenidos estudiados y la estructura cognitiva del mismo estudiante (Baro, 2011).

Se debe tener presente también, que la medida en que interviene el profesor se encuentra mediada por la forma en que se asume el constructivismo, mientras más radical sea la visión del profesor, menos tenderá a intervenir y viceversa (Montes y Arias, 2012).

Lectura 4⁴

Autoras: Valentina Domínguez Gutiérrez, María Isabel Gálvez y Jessica Legro Núñez

Año: 2014

Título: Consideraciones de los paraísos fiscales en materia tributaria para países como Colombia

El proceso de control fiscal que ejerce Colombia sobre los paraísos fiscales

Debido a que los paraísos fiscales corresponden a un territorio o país que dentro de sus normas, o leyes tributarias tienen algunas que le permiten a las sociedades, empresas, organizaciones o personas naturales gozar de ciertos beneficios con respecto a las obligaciones tributarias como el pago de impuestos sobre la renta, las ganancias, los dividendos; y, debido a que también en algunos de estos paraísos fiscales se otorga un anonimato o confidencialidad a los clientes, inversionistas que depositan sus recursos financieros en los bancos en dichos lugares se ha generado un problema con diferentes aspectos relacionados con este tipo de lugares, beneficios y sistemas de gestión de la confidencialidad (Veiga, 2020).

Dentro de los principales problemas que han ocasionado la gestión del dinero en los paraísos fiscales, se destaca el que se promueven negocios ilícitos, al facilitar a los clientes del sistema bancario depositar su dinero sin ninguna restricción o sin conocer el origen de estos. Así mismo se podría estar facilitando la evasión de impuestos en el país de origen de dichos recursos económicos, lo que conlleva en consecuencia a que en los países en donde se origina

4 Fragmento tomado de Domínguez, Gálvez y Legro (2014).

dinero, pero no se pagan impuesto por este, se reducen los recursos financieros que son necesarios para el gasto público, inversiones a nivel de la comunidad en programas sociales y políticas públicas, pago de deuda externa, entre otros, que se requiere para que los países en vía de desarrollo pueda logra un equilibrio y mejorar su crecimiento en todos los aspectos, desde el económico, el mejoramiento de los sistemas de salud, la seguridad en general, mejoras en la calidad de la educación; y así, lograr una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos (Martínez, 2015).

En este sentido, cada país cuenta con diversas normas, leyes y decretos, para contrarrestar la evasión de impuestos, dentro de sus políticas y programas públicos de control fiscal. En Colombia el control de los paraísos fiscales se está trabajando desde las políticas que existen sobre este tema para empresas y personas naturales, así como por medio de la unión de esfuerzos por medio de tratados y convenios internacionales para lograr obtener información de los clientes del sistema bancario en los lugares considerados como paraísos fiscales, esto último se logra por medio de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), la cual está conformada por 34 Estados, desde donde se gestionan políticas económicas y sociales en el mundo, los cuales trabajan unidos en la búsqueda de un objetivo en común, que en este caso se refiere a la lucha en contra de la evasión de impuestos, y desde donde se analiza y establecen criterios para lograr que se comparta información necesaria para detener el lavado de activos, la evasión de impuestos, y prevenir así la creación de organizaciones que realicen actos delictivos.

Dentro de los hallazgos de los países de la OCDE se destaca la creación de organizaciones denominadas Offshore, por medio de las cuales se realizan simulaciones de operaciones, al triangular sus mercancías, importando insumos o artículos que luego los vuelve a vender a otra empresa a un valor más bajo, vendiendo a un menor precio y así evitar un determinado pago de impuestos por el valor “real”. Disminuyendo así el valor de los impuestos, facilitando la gestión de activos de forma ilegal, y en consecuencia se recaudan menos impuestos en cada país (OCDE, 2016). De otro lado, Colombia con el Estatuto Tributario Colombiano como norma en la cual se ha determinado la forma en que se debe realizar la gestión de los impuestos, que su vez es una herramienta que se emplea para la evasión de los mismos en el país (Colombia P. d., 2014).

Lectura 5⁵

Autor: Felipe Escorihuela Estaún

Año: 2021

Título: La economía rusa y el sector de los hidrocarburos: motor económico y dependencia

El impacto de los hidrocarburos en la economía rusa

De acuerdo con el Banco Mundial (2020), la recesión y el crecimiento anual del PIB ruso dependen directamente del precio del petróleo. Mientras que los precios del gas natural tienen mayor estabilidad y Gazprom funciona a base de contratos de precios fijos a largo plazo (León Aguinaga et al., 2015), el precio del petróleo está expuesto a los vaivenes de la producción y demanda mundial, lo que hace que la economía rusa se encuentre en una posición de

5 Fragmento tomado de Escorihuela (2021).

dependencia respecto a estos cambios. Como muestra de esta supeditación a los precios del petróleo, el FMI (2021a) establece que un precio de 25 dólares por barril de petróleo Brent puede provocar hasta una caída del 2,4% en el PIB anual ruso, mientras que el sostenimiento de esta situación a lo largo de un periodo de 3 años llevaría a una caída de hasta el 7,6% del PIB.

El aumento en los precios del petróleo se acompaña de tasas de crecimiento del PIB positivas, mientras que el colapso del valor del petróleo en 2008 llevó a una recesión económica. Nuevos incrementos en el precio del petróleo a partir de entonces tienen como consecuencia nuevas tasas de crecimiento del PIB positivas. En 2015 vuelve a observarse la relación directa entre hundimiento en el precio del petróleo y recesión económica, puesto que una disminución en el precio del petróleo provocó un decrecimiento del PIB en 2015 (Banco Mundial, 2021a). Por último, a partir de 2015 los nuevos aumentos en el precio del petróleo son acompañados de crecimiento del PIB, hasta la llegada de la pandemia provocada por la COVID-19.

Como prueba de la relación directa entre el precio del barril de petróleo Brent y las tasas de crecimiento anual del PIB, es posible calcular el coeficiente de correlación entre ambas variables, que va a cuantificar la dependencia lineal entre las mismas. Entonces, el coeficiente de correlación entre el precio del barril de petróleo Brent y las tasas de crecimiento anual del PIB es de 0,5687. Este coeficiente de correlación de 0,5687 muestra una correlación importante entre ambas variables, suponiendo un notable grado de relación y siendo una muestra más de la relevante influencia de los precios

del petróleo y el sector de los hidrocarburos en la economía rusa. Otra manera de observar la envergadura de la influencia del sector de los hidrocarburos en la economía rusa es tener en cuenta la rentas (entendidas, según el Banco Mundial (2021), como la diferencia entre el valor de la producción y los costes totales de producción) que provienen tanto del gas natural como del petróleo.

De acuerdo con el Banco Mundial (2020), contabilizar la contribución de los recursos naturales a la producción económica es importante para construir un marco analítico para el desarrollo sostenible. En algunos países, como Rusia, los ingresos procedentes de los recursos naturales, especialmente de los combustibles fósiles, representan una parte considerable del PIB, y gran parte de estos ingresos se producen en forma de rentas económicas, es decir, ingresos superiores al coste de extracción de los recursos.

Destaca Banco Mundial (2020) que las rentas de los combustibles fósiles (como el petróleo y el gas natural) indican la liquidación de las existencias de capital de un país y cuando los países utilizan estas rentas para apoyar el consumo actual en lugar de invertir en nuevo capital para reemplazar lo que se está agotando, están, de hecho, hipotecando su futuro económico.

Pues bien, en 2019 las rentas provenientes del petróleo suponían el 9,16% del PIB, mientras que las rentas provenientes del gas natural equivalían al 2,84% del PIB (Banco Mundial, 2021a), siendo el peso conjunto en el PIB del 12%. Frente a este dato, en 2008, ambas rentas suponían el 16,17% (Banco Mundial, 2021a), por lo que su peso en el PIB ha disminuido a lo largo de ese periodo.

Lectura 6⁶

Autores: Sergio Ignacio Muñoz-Fernández, Diana Molina-Valdespino, Rosalba Ochoa-Palacios, Oscar Sánchez-Guerrero y Juan Antonio Esquivel-Acevedo

Título: Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19

Año: 2020

La enfermedad por SARS-Cov-2 (COVID-19) implica retos específicos para los trabajadores de la salud que predisponen a un mayor monto de estrés. Su alto contagio ha generado numerosos reportes de la enfermedad e, incluso, la muerte del personal en distintas partes del mundo, lo que genera un temor real en la atención a los pacientes, muchos de ellos sin diagnóstico al primer contacto. El manejo requiere ser especialistas de áreas críticas, rebasado en número, lo que está requiriendo la participación de médicos y enfermeras no especialistas o en formación de otras áreas.

Las diversas manifestaciones clínicas, la falta de algoritmos claros para el manejo o deficiente difusión de los desarrollados, la elevada mortalidad y tórpida evolución de muchos de los casos, pueden generar una sensación de impotencia, incertidumbre y frustración entre los médicos tratantes. Otros factores inherentes a la atención de pacientes COVID-19 son la estigmatización social de la población, los estrictos requerimientos de bioseguridad, la incomodidad del equipo protector, la carencia de equipos suficientes, el aislamiento en áreas específicas para la atención de pacientes

6 Fragmento tomado de Muñoz-Fernández et al. (2020).

COVID-19, la necesidad de mantenerse en hipervigilancia constante para no contaminarse, la falta de espontaneidad en la convivencia con el resto de compañeros, la sensación de tener huecos de información con procedimientos en pacientes infectados, la sensación de injusticia en torno a la repartición de trabajo por servicios o niveles de puesto; el temor de contagiar a familia, pareja y amigos, que lleva a algunos médicos o enfermeras a estrategias de aislamiento y el cansancio físico.

Al estrés de la atención de los pacientes infectados por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 se suman estresores laborales preexistentes, descritos en la bibliografía, entre ellos: la falta de correspondencia de salarios y la carga de trabajo, conflictos al interior de los servicios y otros aspectos organizacionales, que en la bibliografía se asocian con elevada prevalencia del “síndrome de burn-out” que constituye, per se, un factor de vulnerabilidad previa para manifestar síntomas físicos o emocionales y que se ha vinculado con un incremento en el riesgo de cometer errores en el desempeño hospitalario.

Lectura 7⁷

Autoras: Carolina Guadalupe Falco, Sandra Elizabeth Farías, Marienela Reinero

Título: Reconociendo emociones

Año: 2020

Las emociones se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales

⁷ Fragmento tomado de Falco, Farías y Reinero (2020).

se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad, las mismas se vinculan con las necesidades biológicas y bajo el control de las formaciones subcorticales Bustamante (1968), Martínez (2009), lo que hace que se presenten de diversas formas y cumplan funciones determinadas generando distintas consecuencias (Puente, 2007).

Son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa Casassus (2006).

Es posible que se manifiesten distintas emociones a la vez Santrock (2002). Las emociones son importantes porque están presentes a lo largo de la historia del ser humano, aunque su grado de protagonismo no haya sido siempre el mismo. Podemos considerar que la psicología humanista, representada por Carl Rogers, presta una atención especial a las emociones. Esto se sitúa a mediados de siglo. La educación tradicional ha valorado más el conocimiento que las emociones, sin tener presentes que ambos aspectos son necesarios. La educación actual no debe olvidar que también es necesario educar las emociones. Educar significa

contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ella.

Anexo 2. Estrategia de Aprendizaje

Pensamiento Crítico

A continuación, encontrará un cuadro con una breve explicación de las habilidades que se encuentran involucradas en la utilización del pensamiento crítico (Facione, 2015).

Habilidad	Descripción
Interpretación	Hace referencia a la habilidad del sujeto para entender y expresar el significado de textos, experiencias, creencias o situaciones entre otros.
Análisis	Se entiende como la habilidad de identificar relaciones que tengan las formas de representación cuyo objetivo sea dar a conocer alguna información.
Evaluación	Es la forma en la que sujeto valora si es creíble la representación de las creencias, juicios u opiniones de una persona.
Inferencia	Configura la habilidad del sujeto para generar herramientas y construir conclusiones basadas en la razón, o crear conjeturas e hipótesis.
Explicación	Habilidad para organizar los resultados de un razonamiento de manera clara coherente y con carácter reflexivo.
Autorregulación	Habilidad que le permite al sujeto examinar los procesos involucrados en el razonamiento y analizar sus propios resultados, y de ser necesarios ajustarlos.

Primera Parte

Esta parte del anexo incluye dos dilemas propuestos por Kohlberg (1981,1992, citado en Linde, 2009) que tienen origen en la teoría del desarrollo moral.

Dilema 1: El Preso Evadido

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó otro nombre. Durante ocho años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que volviera a la cárcel? ¿Por qué sí o por qué no?

Dilema 2: El Periódico

Alfredo, un estudiante de bachillerato, quería publicar un periódico para que los estudiantes de su instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas normas del instituto. Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico. El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Éstos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra algunas

normas del instituto. Los padres de los estudiantes, enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

¿Debía el director impedir la publicación del periódico? ¿Por qué sí o por qué no?

Segunda Parte

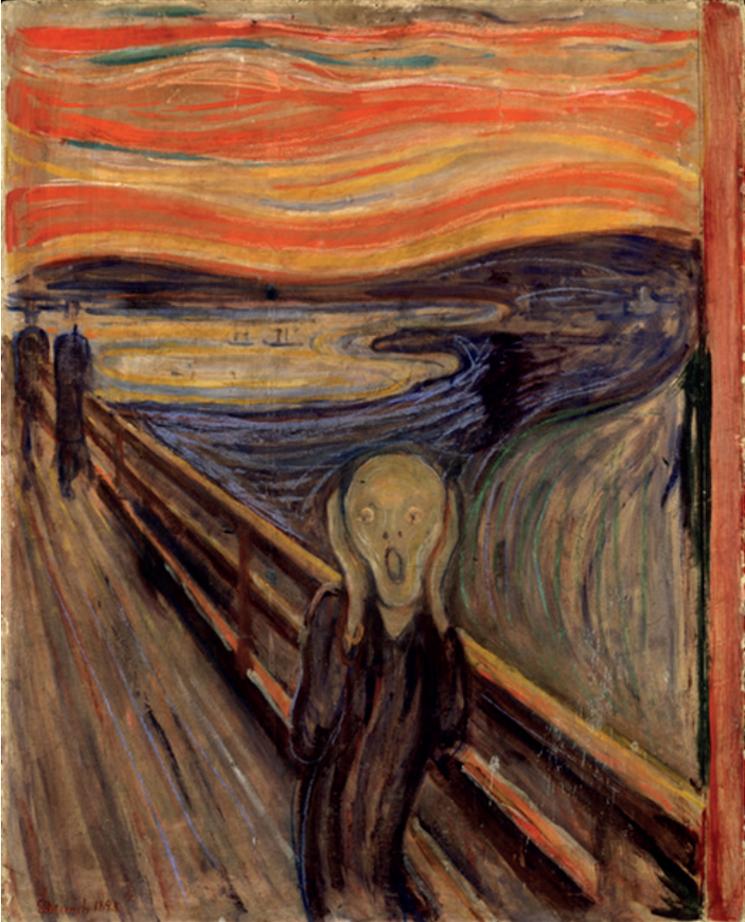
Pinturas

Figura 1
Gustav Klimt: El Beso (1908).



Fuente: Klimt, 1921.

Figura 2
Edvard Munch: El Grito (1983).



Fuente: Munch, 1983.

Figura 3
Roy Lichtenstein: Crying Girl.



Fuente: Lichtenstein, 1963.

Anexo 3. Estrategia de aprendizaje

Tiempo y Hábito de Estudio

Primera parte

Para el desarrollo de esta parte del ejercicio, por favor piense en alguna de las materias que actualmente está cursando e intente relacionarla con cada uno de los hábitos que se mencionan. Si no logra identificar alguna similitud, señale qué factores externos, personales, académicos o ambientales consideran que influyen.

Interés por estudiar: _____

Organización y planificación para el estudio: _____

Atención y esfuerzo en clase: _____

Habito de memorización: _____

Comprensión lectora: _____

Hábito de estudiar en casa: _____

Tener control para los exámenes: _____

Motivación intrínseca para el aprendizaje: _____

Segunda parte

Mediante la construcción de la herramienta de planificación (planning) para la organización de tiempo, se propone plasmar de forma detallada cada una de las actividades que realiza en el día a día, con el interés de dar cuenta de horarios establecidos que permitan el desarrollo óptimo de todas las actividades que requieran de su atención. Para esto, se sugiere la utilización de una plantilla, como la que se observa a continuación, en la cual puede incluir las horas de actividades cotidianas.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Tercera parte

A continuación, encontrará unas actividades que le permitirían identificar un espacio adecuado para su aprendizaje

1) Identifique su lugar de estudio en casa y dibújelo.



2) ¿El espacio que ha seleccionado como lugar de estudio permite una total apropiación de sus aprendizajes?

3) ¿Qué modificaciones realizaría al lugar que ha seleccionado para estudio?

Anexo 4. Estrategia de Aprendizaje

Metas de orientación intrínseca

Primera parte

A continuación, encontrará unas preguntas relacionadas a su aprendizaje. Le pedimos por favor las responda de la manera más honesta posible.

Preguntas	Respuesta
¿Cuándo realizo una tarea me enfoco en lo que me interesa y aprendo o me enfoco en la nota que voy a obtener?	
¿Me preocupa más lo que aprendo o la nota que recibiré?	
¿Elijo temas con los que me sienta seguro o prefiero elegir tareas que impliquen un desafío?	
¿A pesar de no obtener la nota que esperaba me siento satisfecho si he aprendido?	

Segunda parte

En esta parte de la actividad, se mencionan dos preguntas relacionadas con su formación profesional y desarrollo personal, es necesario que las responda de la manera más honestamente posible. ¿Qué profesional le gustaría ser? y ¿qué es lo más importante para usted en su vida académica y crecimiento personal?

Teniendo en cuenta las respuestas anteriores, por favor piense qué actividades podría realizar a diario que le permitan acercarse a este ideal de vida profesional y desarrollo personal y escribálas a continuación:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____



En los sistemas educativos se pretende fomentar en los estudiantes mayor autonomía e iniciativa frente a sus procesos de aprendizaje, por medio de la inspección de materiales de aprendizaje y la comprensión de los contenidos. En este sentido, la consolidación del conocimiento en el contexto educativo y fuera de él, solo es posible, si los estudiantes tienen habilidades que inician, guían y controlan la búsqueda de material, su procesamiento y almacenamiento.

De ahí la importancia de fortalecer o implementar estrategias de aprendizaje, ya que son una herramienta que permite al estudiante discernir el tipo de información que tiene a la hora de realizar una tarea y cuál es el enfoque que usará para su posterior desarrollo. Este libro se ocupa de dichas estrategias.

ISBN 958-5114-53-1



9 789585 114531



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CARTAGENA

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA