



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

**EL IMPACTO DEL *ONE MINUTE PAPER* EN
ESTUDIANTES DE LENGUAJE DEL NIVEL MEDIO
SUPERIOR**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

MTRA. IVETT MORALES CUAXI

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. DULCE MA. CAROLINA FLORES OLVERA

PUEBLA, PUE., DICIEMBRE- 2018

El impacto del *one minute paper* en estudiantes de Lenguaje del Nivel Medio Superior

Resumen ejecutivo

Hoy en día, los docentes del Nivel Medio Superior (NMS) tienen que incorporar nuevas técnicas de aprendizaje para que los estudiantes aprehendan el conocimiento y tengan un rendimiento escolar aceptable, por lo que este trabajo presenta la estrategia innovadora llamada One Minute Paper (OMP) traducida al español como “un minuto de papel”, la cual, según Stead (2005) fue utilizada por primera vez por Charles Schwartz, profesor de física de la Universidad de California, Berkeley, en la década de los 80's; aunque él mismo no descarta que otros profesores contemporáneos a Schwartz, hayan trabajado dicha estrategia reinventándola incontables veces.

Esta estrategia se aplicó en la asignatura de Lenguaje en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la cual, se tienen problemas de rendimiento escolar desde cinco generaciones atrás, por lo que fue necesario aplicar esta intervención experimental para ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje. Se trata de un diseño experimental donde se aplicó la OMP en Lenguaje turno matutino, a 72 estudiantes de dos grupos: 36 del 1BV, correspondiente al grupo control (GC), y, 36 alumnos del 1DM, correspondiente al grupo experimental (GE).

El OMP consiste en la aplicación de una serie de cuestionamientos al final de un tema, una clase, o al término de una semana, en la que se le realizan al estudiante 2 preguntas, ya sea de reflexión, de motivación o de contenido temático para corroborar la retención del conocimiento o para realizar un feedback/retroalimentación para aclarar dudas de los temas, mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes y a su vez la comunicación docente-alumno.

Los resultados fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS v. 20.0, mostrando resultados favorables en el grupo experimental en el aprendizaje tras la aplicación del OMP bajo los rubros de la reflexión de contenidos temáticos, la retención del conocimiento, la motivación y feedback por parte del docente, lo que llevó al éxito en el aprendizaje de los estudiantes. El efecto fue favorable en el aprendizaje e inclusive, en el aumento del promedio general aritmético de los estudiantes del GE.

בְּרוּךְ אַתָּה, יְהוָה, אֱלֹהֵינוּ מֶלֶךְ הָעוֹלָם,
הַנּוֹתֵן לַשָּׁכּוּי בִּינָה לְהַבְחִין בֵּין יוֹם
וּבֵין לַיְלָה.

Baruj

atá Adonai Elohenu Melej HaOlam hanotén laséjvi biná
lehabhin ben yom ubén layla.

Agradecimientos:

ADONAY:

Porque siempre has escuchado mis pensamientos y mis oraciones,
y has visto la aflicción que mi corazón ha pasado para alcanzar
este instante
y aun así, me has fortalecido y guiado con tu Ruaj HaKodehs por
medio de Yeshúa HaMashíaj,
y gracias también por haberme permitido llegar hasta este momento
de mi vida profesional,

ya que sin tu autorización no lo hubiera logrado.

A CONACYT

Por la promoción, el estímulo y el apoyo económico para la
realización
de mis estudios de posgrado y de la presente investigación.

A mis papás, Edgar y Juany Z''L:

Por apoyarme, escucharme y por estar conmigo a pesar de las
difíciles circunstancias
vividas durante este posgrado, y aunque mi mami no esté aquí,
gracias al Adón
estamos fortalecidos y tenemos la esperanza de que la volveremos a
encontrar.
Los quiero mucho... y te extraño mucho, mami, bendito recuerdo.
Shalom.

A Yady:

Porque siempre has estado conmigo en todo momento y eres mi
hermosa hermanita
que siempre me ha alentado y orientado con sus palabras.
Gracias por cuidarme.
Te quiero mucho, Shalom.

A Joan Manuel:

Gracias, amor, por animarme y darme fuerzas para concluir esta
etapa de mi vida,
eres mi motivo principal para terminar esta nueva hazaña
y eres de gran bendición en mi vida, te amo. Shalom.

Al Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez
Coordinador del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
de la FFyL de la BUAP

Por siempre orientarme académicamente y por apoyarme ante las
circunstancias difíciles
que enfrenté en el trayecto de mis estudios.

A la Dra. Dulce Ma. Carolina Flores Olvera

Por su apoyo, su comprensión y sus indicaciones para la
realización
de esta investigación.

A la Dra. Lilia Mercedes Alarcón y Pérez

Por su dedicación y valiosos aportes a mis conocimientos y para la construcción de esta investigación.

A la Dra. Guadalupe Barajas Arroyo
Por su apoyo, su comprensión, su conocimiento compartido y sus instrucciones para la elaboración de la presente investigación.

A mis compañeros de clase: Kary, Mau, Germán y Raúl, por haberme acompañado en esta travesía y porque también aprendí de ustedes.

Al Mtro. Jorge Antonio Vidal Argüello
Por todo el apoyo otorgado para la realización de esta investigación en la preparatoria que tiene a su digno cargo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. APORTACIONES ACERCA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL <i>ONE MINUTE PAPER</i>.	16
1.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista	18
1.2. El rendimiento académico multifactorial en el NMS	20
1.3. La motivación y su influencia en el aprendizaje	31
1.4. <i>One minute paper</i> : como estrategia innovadora en educación	33
1.4.1. Beneficio y practicidad del <i>one minute paper</i> para el docente y el estudiante	34
1.5. Innovación educativa del OMP en el NMS	35

CAPÍTULO 2. LA MIRADA DESDE LA UNESCO Y LA OCDE	
DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.	37
2.1. UNESCO. La educación en México	37
2.2. Misión del Sector de Educación de la UNESCO para México	38
2.3. La Educación Media desde la perspectiva de la UNESCO	39
2.4. Panorama de la OCDE de la educación en México	40
2.5. Principios rectores de los sistemas educativos de alto desempeño en México.	42
CAPÍTULO 3. INSTITUCIONES EVALUADORAS DEL NIVEL	
MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO.	46
3.1. La PISA en México	46
3.2. El INEE y la educación media superior en México.	48
3.3. CENEVAL. Evaluaciones para México	51
3.4. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes de Educación Media Superior en México. PLANEA.	54
3.5. Unidad de Aprendizaje de Lenguaje a nivel institucional.	56
CAPÍTULO 4. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA	
SUPERIOR EN UN MARCO DE DIVERSIDAD.	58
4.1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.	59
4.2. Definición y regulación de las modalidades de la Oferta de la Educación Media Superior (EMS).	61
4.3. Profesionalización de los servicios educativos cuenta con el Programa de Desarrollo Docente en el Marco de la Reforma.	62
4.4. Certificación Nacional Complementaria.	64

CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE BACHILLERATO

UNIVERSITARIO BUAP.	66
5.1. Características del Plan 06	69
5.2. Ingreso al SNB de la UA “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, BUAP.	71
5.3. Elementos participativos de la asignatura de Lenguaje de acuerdo al SNB	72

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESDE

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.	74
6.1. El constructivismo como modelo educativo.	75
6.2. Constructivismo pedagógico de Jean William Fritz Piaget	77
6.3. Constructivismo de Lev Semiónovich Vygotsky	79
6.4. David Paul Ausubel: Constructivismo y aprendizaje significativo.	82
6.5. Concepto de la Estrategia <i>One Minute Paper</i> .	87

CAPÍTULO 7. CONCEPTO DE ESTRATEGIA COMO ELEMENTO

PRINCIPAL DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.	90
7.1. Clasificación y funciones de las Estrategias de Enseñanza	91
7.2. Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.	93
7.3. Estrategias para orientar la atención de los alumnos.	94
7.4. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.	94
7.5. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.	95
7.6. Clasificación y funciones de las Estrategias de aprendizaje.	95
7.7. Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista.	96

CAPÍTULO 8. LA MOTIVACIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL

APRENDIZAJE.	98
---------------------	-----------

8.1. Definiciones de Motivación.	100
8.2. Teorías de la Motivación.	105
8.3. Sugerencias para conseguir la motivación escolar.	106
CAPÍTULO 9. FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	109
9.1. Modelo cuantitativo desde el enfoque positivista	109
9.2. La estrategia metodológica cuantitativa	111
9.3. Diseño cuasiexperimental	116
9.3.1. Q de Cochran	117
9.4. Método analítico cuantitativo	118
9.5. Sujetos de investigación	119
9.6. Instrumentos	121
9.6.1. Primer instrumento	122
9.6.2. Segundo instrumento	125
9.7. <i>One Minute Paper</i> : una estrategia para optimizar el rendimiento escolar	125
9.8. Procedimiento metodológico	128
9.9. Procedimiento de la intervención del OMP.	130
CAPÍTULO 10. RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	132
10.1. Pre-test. Grupo Control (GC) y Grupo Experimental (GE)	132
10.2. Resultados del pre-test del GC	135
10.2.1. Agentes motivacionales del docente para el estudiante	135
10.2.2. Rendimiento escolar en Lenguaje en el GC	142
10.3. Resultados del pre-test del GE	152
10.3.1. Agentes motivacionales del docente para el estudiante	152
10.3.2. Rendimiento escolar en Lenguaje en el GE	159
10.4. Resultados estadísticos y analíticos de la aplicación de la estrategia del <i>One Minute Paper</i> en el GE.	166
10.4.1. De la intervención del OMP, en relación al aspecto de Reflexión en el estudiante.	167
10.4.2. De la intervención del OMP, en relación al <i>Feedback</i>	

o retroalimentación en el estudiante.	175
10.4.3. De la intervención del OMP en relación a la Motivación docente en el estudiante.	181
10.4.4. De la intervención del OMP, en relación a la Retención del Conocimiento que tiene el estudiante en la asignatura de Lenguaje.	185
10.5. Análisis comparativo del post-test con el pre-test.	190
10.5.1. Prueba de análisis comparativo Q de Crochraine pre pos del GE y del GC.	192
CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	202
FUENTES	220

Índice de gráficas

Gráfica 1. Reprobación de la asignatura de lenguaje en la preparatoria de la BUAP ciclo escolar 2014-2015.	56
Gráfica 2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el docente.	134
Gráfica 3. El docente motiva a los estudiantes.	135
Gráfica 4. Indica qué hace el estudiante cuando algo no tiene claro del tema.	136
Gráfica 5. Si se equivoca el estudiante, de qué manera el docente le muestra su error.	137
Gráfica 6. Indica lo que el docente le hace sentir al estudiante cuando comete un error.	137

Gráfica 7. Lo que es más importante para el estudiante al obtener buenas calificaciones.	138
Gráfica 8. Lo que es más importante para el estudiante.	139
Gráfica 9. Cómo califica el estudiante su desempeño en Lenguaje.	140
Gráfica 10. Para mejorar su aprendizaje y calificaciones en Lenguaje, qué es lo que el estudiante considera necesita.	142
Gráfica 11. Trabajos más difíciles de elaborar en la asignatura de Lenguaje.	144
Gráfica 12. Lo que más se le dificulta al estudiante en la clase de Lenguaje.	145
Gráfica 13. Causas por las cuales se le dificulta la materia al estudiante.	146
Gráfica 14. Asignaturas donde el estudiante considera le servirán los temas de Lenguaje.	147
Gráfica 15. Tiempo invertido en la realización de tareas.	148
Gráfica 16. Causas por las que el estudiante no ha obtenido calificación de 10.	149
Gráfica 17. Causas por las que se obtienen bajas calificaciones en Lenguaje.	150
Gráfica 18. Durante la clase de Lenguaje, qué hace el estudiante.	150
Gráfica 19. El docente a qué motiva al estudiante.	152
Gráfica 20. Lo que el estudiante hace cuando algo no está claro.	153
Gráfica 21. De qué manera el docente le muestra sus errores al estudiante.	154
Gráfica 22. El docente le hace sentir al estudiante que si se equivoca.	154
Gráfica 23. Lo más importante para el estudiante al sacar buenas calificaciones es.	155
Gráfica 24. Lo que es más importante para el estudiante.	156

Gráfica 25. Cómo ha sido el desempeño escolar del estudiante.	157
Gráfica 26. Lo que el estudiante considera que le hace falta para mejorar su aprendizaje y calificaciones en Lenguaje.	159
Gráfica 27. Lo trabajos escolares que se le hacen más difíciles al estudiante.	160
Gráfica 28. Los temas que más se le dificultan al estudiante.	161
Gráfica 29. Causas de dificultad de aprendizaje en la materia.	162
Gráfica 30. Asignaturas donde el estudiante considera sirven los temas de Lenguaje.	163
Gráfica 31. Tiempo invertido en la realización de tareas.	164
Gráfica 32. Causas por las que no se ha obtenido calificación de 10.	164
Gráfica 33. Causas por las que se obtienen bajas calificaciones en Lenguaje.	165
Gráfica 34. Durante la clase, a menudo qué hace el estudiante.	166
Gráfica 35. Desempeño escolar del 3er Parcial en Lenguaje.	195

Índice de tablas

Tabla 1. Reactivo de reflexión no. 1-OMP.	168
Tabla 2. Reactivo de reflexión no. 2-OMP.	169
Tabla 3. Reactivo de reflexión no. 3-OMP.	170
Tabla 4. Reactivo de reflexión no. 4-OMP.	171
Tabla 5. Reactivo de reflexión no. 5-OMP.	172
Tabla 6. Reactivo de reflexión no. 6-OMP.	172
Tabla 7. Reactivo de reflexión no. 7-OMP.	173
Tabla 8. Reactivo de reflexión no. 8-OMP.	174
Tabla 9. Reactivo de reflexión no. 9-OMP.	174

Tabla 10. Reactivo de feedback no. 1-OMP.	176
Tabla 11. Reactivo de feedback no. 2-OMP.	177
Tabla 12. Reactivo de feedback no. 3-OMP.	178
Tabla 13. Reactivo de feedback no. 4-OMP.	179
Tabla 14. Reactivo de feedback no. 5-OMP.	180
Tabla 15. Reactivo de feedback no. 6-OMP.	181
Tabla 16. Reactivo de motivación no. 1-OMP.	182
Tabla 17. Reactivo de motivación no. 2-OMP.	182
Tabla 18. Reactivo de motivación no. 3-OMP.	183
Tabla 19. Reactivo de motivación no. 4-OMP.	184
Tabla 20. Reactivo de motivación no. 5-OMP.	184
Tabla 21. Reactivo de retención de conocimiento no. 1-OMP.	185
Tabla 22. Reactivo de retención de conocimiento no. 2-OMP.	186
Tabla 23. Reactivo de retención de conocimiento no. 3-OMP.	187
Tabla 24. Reactivo de retención de conocimiento no. 4-OMP.	187
Tabla 25. Reactivo de retención de conocimiento no. 5-OMP.	188
Tabla 26. Reactivo de retención de conocimiento no. 6-OMP.	188
Tabla 27. Reactivo de retención de conocimiento no. 7-OMP.	189
Tabla 28. Reactivo de retención de conocimiento no. 8-OMP.	189
Tabla 29. Rangos comparativos GE y GC post-test.	193
Tabla 30. Estadística de contraste GE	194
Tabla 31. Estadística de contraste GC	194

Tabla 32 a y b. Porcentajes de promedios obtenidos en el 3er Parcial.	194
Tabla 33. Correlaciones de Pearson del GC y el GE antes y después del OMP.	197
Tabla 34. Correlaciones de Rho Spearman del GC y el GE antes y después del OMP.	199

Introducción

En las Instituciones del Nivel Medio Superior (NMS), se encuentra una problemática a considerar que requiere atención para el funcionamiento efectivo de las Instituciones Educativas (IE), para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes matriculados en preparatoria, y también para los docentes, ya que ellos son pieza fundamental para transmitir el conocimiento, de los cuales depende en gran medida el rendimiento académico. Por lo que es importante argumentar la naturaleza de las estrategias empleadas por los docentes, así como los factores, tanto positivos como negativos que influyen en el estudiante para que su desempeño sea excelente.

De esta manera, se pueden indagar desde las dificultades que presentan los estudiantes ante algunas asignaturas, hasta la gran cantidad y diversidad de exámenes que ellos presentan, con las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje con las que cuenta el docente, a veces arcaicas, en ocasiones novedosas pero inaceptables, y pasando por los innumerables programas educativos. Son diversos los motivos que pueden llevar a un estudiante a tener un bajo o alto rendimiento escolar. Otros componentes están directamente relacionados al factor psicológico, como la escasa motivación, el desinterés o las distracciones en clase que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones, de forma individual y obviamente grupal.

Una de las formas en cómo aprende el estudiante es a partir de las estrategias que el docente emplee para llevar a cabo sus clases. Por ello, es preciso determinar que la estrategia se refiere al arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos. Así, las estrategias de aprendizaje hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y

que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos. Concretamente, Campos (2000) afirma que “las estrategias de aprendizaje son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar sus actividades de aprendizaje” (p. 1).

Ahora bien, el estudiante al adquirir los conocimientos precisos, como resultado obtendrá un alto rendimiento académico. Y, por rendimiento académico entendemos que se refiere a la forma en que el estudiante obtiene un determinado grado de conocimiento en una IE ante su contexto social en el que se desarrolle, a través del aprendizaje de las asignaturas cursadas, y en las cuales se hace acreedor de un éxito escolar, si obtiene una calificación aprobatoria, o bien, de fracaso escolar, es decir, de reprobación al no alcanzar una puntuación promedio y aceptable para el nivel de estudios que requiere en la IE; asimismo, el rendimiento académico se refiere a los métodos de aprendizaje y estudio que el alumno emplea a lo largo del proceso formativo en cada asignatura del plan de estudios al que está inscrito.

En cuanto al grado de conocimiento, es referido como el nivel de conocimientos que el estudiante adquiere durante su estancia en una IE, y que es manifiesto al término de sus estudios. En relación a las asignaturas, el estudiante puede diferir en cuanto a sus preferencias personales de asignaturas, por lo que cabe la posibilidad de que las asignaturas que no son de su agrado, o bien, en las que el docente no cuente con las suficientes y variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, el estudiante tenga mayor dificultad de aprendizaje y retención de conocimientos. Esto llevaría al estudiante a un rendimiento académico deficiente, y por ende, a la reprobación de la asignatura.

En términos de Chaín y Ramírez (1997), “el rendimiento escolar alude al promedio de calificación obtenido por el alumno en las asignaturas en las cuales ha presentado examen, (...). Su indicador es la suma total de calificaciones obtenidas, divididas entre el número de calificaciones” (p. 3). De acuerdo a estos autores, hay varios factores que intervienen en el desempeño académico para que este sea excelente. El primero de ellos es el promedio del que el estudiante se hace acreedor durante su estancia en una IE, ya sea de NMS o Nivel Superior (NS). El promedio o nota escolar, es una calificación la cual es asentada por el docente a través de una evidencia del estudiante, la cual se usa para

evaluarlo y así mismo medir el conocimiento y determinar el rendimiento escolar del estudiante. La calificación es, pues, asentada en una lista grupal, la cual es llamada: historial académico, historia académica, expediente académico, expediente escolar, boleta de calificaciones, dependiendo de la institución es el nombre que recibe. En México, en la mayoría de las IE, el promedio es expresado en valores numéricos, de los cuales, se toma como mínimo aprobatorio el 6 (60%) de una calificación máxima que es el 10 (100%); esto también depende del nivel de estudios que se esté cursando.

En cuanto a las asignaturas, son las materias que forman un plan de estudios o mapa curricular de cualquier nivel educativo, y que se imparten en estos mismos centros educativos. Referente al examen, en el ámbito educativo es una prueba que elaboran los docentes y que se realiza para comprobar el conocimiento adquirido de un estudiante sobre una determinada materia perteneciente a un plan de estudios en una IE. Se considera, entonces, que el vocablo *examen* ha estado enlazado al término *evaluación* por lo que son palabras análogas.

Existen diversos tipos de exámenes, los más usuales son los de respuesta múltiple, en el que el docente plasma la pregunta proporcionando varias respuestas, en las que el estudiante debe optar por la correcta. Exámenes de preguntas abiertas, exámenes de tipo lógico en el que el estudiante debe señalar, mediante un pequeño análisis, si la premisa es de tipo verdadero o falso. Independientemente del tipo de examen al que el estudiante sea sometido, debe demostrar sus conocimientos en las pruebas que le aplique el docente, de la cual obtendrá una calificación de la asignatura que se le esté cuestionando, y que, repercutirá positiva o negativamente, en el promedio, y a su vez, se reflejará en su historial académico.

Todo lo anterior mencionado son los agentes académicos que afectan la vida del estudiante. Así, las características personales de este y su compromiso con él mismo, pueden ayudarlo a tener un excelente desempeño académico y concluir sus estudios. No se pueden dejar de mencionar los factores sociocultural y económico. En estos factores entran agentes tales como el nivel de estudio de la sociedad o comunidad contemporánea al estudiante, y que, influyen para llegar a un determinado grado de estudios y, ser y vivir como en su sociedad se acostumbra, y/o lo que requiere la sociedad de ellos como individuos miembros de esta. Ahora bien, el factor económico es muy importante de

mencionar, ya que, muchos estudiantes al no contar con los recursos financieros necesarios, se ven obligados a desertar de una IE; de la misma manera, hay estudiantes de bajos recursos económicos que se ven en la necesidad de trabajar para solventar sus gastos escolares. Por lo que, el trabajar y estudiar a la par, influye negativamente en el desempeño escolar porque el estudiante no rinde físicamente, por ende su promedio baja al no realizar las tareas encomendadas, al no tener el tiempo suficiente de dedicación al estudio y preparación para los exámenes, y no tener la fuerza necesaria para permanecer activo y despabilado dentro del aula. Por lo que, un estudiante que trabaja, puede tener un bajo rendimiento académico porque el problema únicamente aquí sería en relación a lo físico.

Del mismo modo, el espacio que requiere el estudiante para realizar sus tareas de estudio; el cual, si es en casa, debe tener determinadas características tales como: iluminación para evitar el cansancio visual al leer o escribir, ventilación apropiada, el material adecuado para realizar sus tareas como libros, un ordenador, conexión a internet, además de que debe haber orden en ese espacio, y algunos prefieren que haya silencio para su mejor concentración. Quienes no poseen un lugar así en casa, es recomendable la asistencia a la biblioteca, ya que éstas están de tal manera organizadas para realizar actividades escolares sin interrupciones.

Es importante llevar a cabo un proceso de este tipo porque enriquece el aprendizaje del estudiante y favorece al docente al reconocer que debe modificar sus estrategias metodológicas de enseñanza, aunque puede haber dificultades en el sentido de que en el actuar del docente pueden crearse actitudes de rechazo al estudiante evaluador, lo que desembocaría en otras actitudes que repercutirían en el desempeño del alumno.

La preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, cuenta con comisiones encargadas de llevar a cabo la detección de estudiantes en peligro de reprobación. Al ser detectados, se les canaliza a asesorías preventivas para que no reprueben la materia en la cual se ha detectado el bajo rendimiento académico; no obstante, queda en el estudiante la responsabilidad de asistir a estas asesorías, por lo que en muchos de los casos los estudiantes no asisten a las asesorías, y pueden reprobar la materia. En otros casos, los docentes quienes canalizan a los estudiantes,

deben proporcionar los mejores métodos de enseñanza, de acuerdo al tipo de aprendizaje que cada estudiante requiera para su óptima instrucción. Entonces aquí, el docente debe conocer perfectamente a sus estudiantes, para identificar la forma de aprendizaje que tienen sus alumnos para que este planteé las mejores formas de enseñanza y el estudiante tenga un buen desempeño académico, que es lo que esta investigación propone llevar a cabo en la asignatura de Lenguaje.

La misma atención que el docente titular de cada asignatura tiene para sus estudiantes, la debe tener también el tutor académico por grupo, como es el caso de las IE del NMS, en las que un docente tiene a su cargo el cuidado académico de un grupo de estudiantes. Tejada y Arias, quienes han realizado diversas investigaciones educativas, realizaron un estudio sobre las tutorías académicas en la Universidad de Río Verde en San Luis Potosí, concluyen que la tutoría es un factor importante que afecta en el rendimiento escolar, ya que el estudiante que interactuaba con su tutor se le facilitó la adaptación al ambiente escolar y como consecuencia, los llevó al éxito académico debido al involucramiento y apoyo de su tutor dentro del NS. (Tejada y Arias, 2003, p. 127).

En las preparatorias de la BUAP, existe la tutoría académica, sin embargo, en la preparatoria en cuestión ha sido escueta en brindar información académica-administrativa a los estudiantes tutorados al ingresar a esta, o bien, cuando los alumnos requieren cualquier otro tipo de información escolar; las tutorías también consisten en apoyar al estudiante buscando los medios o alternativas para que estos reciban la asesoría y/u orientación sobre los temas o materias en donde el estudiante presente problemas de aprendizaje; además de proporcionar técnicas y estrategias de aprendizaje eficaces, promueve acciones de estímulo en la autoestima y desarrollo escolar realizando un seguimiento del desempeño académico de los tutorados con el fin de detectar los factores que ponen en riesgo el promedio de los estudiantes tales como la reprobación de materias, y en un caso extremo, la deserción por parte del estudiante, o bien, la baja institucional por el número elevado de materias reprobadas. Por lo que, un elemento importante en el desempeño académico del estudiante es el tutor, no obstante, esta investigación se centra en el titular de la materia de Lenguaje y no en el tutor académico por grupo.

Por otro lado, las preparatorias de la BUAP desde 2012 se deben fundamentar por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que tiene entre sus principales propósitos (SEP, 2008) “impulsar un cambio cualitativo, orientándola hacia el desarrollo de competencias, así como una mejora en la organización y las condiciones de operación de los planteles” (p. 112). Esto significa que, los docentes de la preparatoria en cuestión deben estar comprometidos y sujetos a cumplir con lo establecido por la RIEMS, es decir, impartir sus clases por competencias; esto indica que, el docente debe modificar su metodología de la enseñanza para cumplir con la RIEMS y así, transmitir el conocimiento en el estudiante a tal grado que este tenga un mejor aprendizaje y por ende, un desempeño académico de éxito.

Un plantel que está regido por la RIEMS debe ser miembro del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual se debe ajustar a ciertos criterios establecidos por la RIEMS tales como:

- 1) Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
 - 2) Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
 - 3) Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
 - 4) Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- (SEMS, 2012, p. 13).

Referente a las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, se considera un aspecto que influye directamente en los estudiantes, el cual es la experiencia previa del docente, en observar y enseñar a otros, obteniendo de esta manera modelos de enseñanza en su disciplina. Si bien, se reconoce que existen diferentes tipos de metodologías de enseñanza, así también existen docentes que no tienen un método de enseñanza para impartir sus clases, o bien, sus métodos empiezan a decaer y a ser obsoletos ante las actuales generaciones de estudiantes ávidos de la tecnología, por lo que en las asignaturas del área de Lenguaje manifiestan desinterés, no por el contenido o programa educativo, sino por la forma de enseñanza del docente.

El OMP es considerado como un innovador recurso didáctico, que ha sido modificado y adaptado a diversos estudios de caso para probar su efectividad. Su procedimiento es sencillo, de fácil comprensión para los alumnos quienes deben responder a dos preguntas que ya son clásicas en el OMP, y que las propuso Stead (2005) estas son: “1) ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en esta clase? Y, 2) ¿Qué es lo que te ha quedado más confuso?” (p. 119). Morales (2011) propone que estas preguntas sean impresas en papeletas y repartidas a cada estudiante para que ellos respondan de manera anónima, o bien, con su nombre (p. 2); no obstante, en esta investigación los estudiantes copiaron las preguntas en sus propias libretas y las entregaron al docente titular de la materia.

Las preguntas en el OMP realizadas a los estudiantes sirven para verificar el aprendizaje en el mismo, y, se pueden utilizar la técnica no sólo al final de una clase, sino al final de un trabajo, una evaluación, etc., y también no necesariamente debe hacerse todos los días. Para Morales (2011) este método tiene muchas ventajas: “indica al profesor si los alumnos van atendiendo las explicaciones y dan una oportunidad para comentar “otras” cosas en clase, mejora el clima dentro del aula, e incluso puede servir para “pasar lista” de una forma discreta” (p. 6).

Como se ha mencionado anteriormente, aunque existen también otros factores influyentes, algo también importante es la motivación que ejerce el docente en el estudiante para aprender su materia. Existen diversas investigaciones que argumentan que es indispensable la motivación en el aula, al grado que, el desempeño académico puede estar determinado en gran medida por el factor motivacional. De acuerdo a McClelland (1974), existen dos tipos de motivaciones:

Motivaciones Internas (Psicofisiológicas), llamadas también intrínsecas, y definidas como las pulsiones que surgen de estados de necesidad biológica o fisiológica, tal como la alimentación y la sexualidad; y, Motivaciones Externas (Sociales) denominadas extrínsecas, y referida a aquellos motivos que dan dirección significativa al comportamiento en relación con los estímulos provenientes del contexto, del medio social. Estos suelen ser adquiridos en el curso del ajustamiento social (p. 34)

Por otro lado, Toro, (1990) y Bedoya, (1995), sostienen que “la Motivación es la fuerza interior que dinamiza y energiza al individuo en dirección de una meta y unos resultados específicos (...) esta puede observarse en las acciones y ejecuciones de una persona” (p. 65), trasladando esto al área educativa y comparándolo con McClelland, los docentes forman parte de la motivación extrínseca en el estudiante, ya que puede emplear determinada estimulación dentro del aula para el interés del estudiante; y, también puede estimularlo a que tenga una motivación interior para su propio beneficio como es el obtener un promedio general aritmético considerable dentro del rango establecido para el ingreso al NS al término de sus estudios en la preparatoria.

Planteamiento del problema

En la Unidad Académica “General Lázaro Cárdenas del Río” perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se han observado una serie de irregularidades en los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, y por ende en el promedio general de cada generación que egresa de esta preparatoria. Esto es, en específico, se muestran grandes diferencias de aprobación y reprobación en estudiantes de primer año; tales diferencias son muy claras al observarse el número de estudiantes reprobados en una de las asignaturas que es pilar para la formación del estudiante, la materia de Lenguaje.

Detalladamente, el problema existente es el porcentaje elevado de estudiantes reprobados en la asignatura de Lenguaje I impartida en primer año. Cabe señalar que, si bien el rendimiento académico es multifactorial, es también importante considerar las estrategias de los docentes que imparten esta asignatura, que éstas sean adecuadas para el estudiante de nuevo ingreso a la preparatoria. Es por ello que se requiere implementar el OMP para ver el impacto de éste en el rendimiento académico de los estudiantes y darles seguimiento académico en el primer semestre del ciclo escolar en primer año de la preparatoria.

Son estos los motivos por los cuales se realiza esta investigación para analizar el impacto de la estrategia innovadora del OMP en el segundo parcial del primer semestre en estudiantes de primer año de la Unidad Académica "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" de

la BUAP, para disminuir el porcentaje de reprobación en la materia de Lenguaje I y así incrementar el índice del rendimiento escolar en los estudiantes.

Preguntas de investigación

Por lo que se requiere responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por el docente titular de la asignatura de Lenguaje I intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Académica “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP?
- ¿Qué agentes de motivación tiene el estudiante por parte del docente para incrementar su rendimiento académico?
- ¿Qué impacto tiene la estrategia innovadora del OMP en el rendimiento académico de los estudiantes?

Objetivo General

Analizar el impacto de la estrategia One Minute Paper en los estudiantes de primer año en la asignatura de Lenguaje I de la Unidad Académica “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Objetivos Específicos

1. Analizar los tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año en la materia de Lenguaje en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP.
2. Determinar y analizar los agentes motivacionales del docente en el estudiante de la misma preparatoria.
3. Analizar el impacto que tiene la estrategia innovadora del OMP en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Hipótesis

El OMP es efectivo para mejorar el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje del NMS.

Relevancia de la investigación

Debido a las observaciones realizadas en cada generación, parcial tras parcial, año con año, el presente proyecto se ha propuesto llevar a cabo esta investigación para analizar el impacto que puede tener la intervención de la estrategia innovadora del OMP, con el fin de que el estudiante mejore su rendimiento escolar a través de esta estrategia que el docente emplee dentro del aula. A su vez, esta investigación permitirá conocer el grado de motivación por parte del docente para que el alumno pueda llevar a cabo sus actividades escolares en tiempo y forma pertinentes. Una vez teniendo el conocimiento de los resultados logrados en la aplicación del OMP, se propondrán importantes acciones y actitudes para realizarse dentro de la Unidad Académica para como una herramienta importante y sustancial tanto para el docente como para el estudiante.

Al tener detectados los factores problemáticos en generaciones pasadas se podrán evitar éstos en un futuro, ya que los beneficiados serán los mismos estudiantes en relación a su promedio, asimismo, el beneficio también es para la institución, al incrementar el porcentaje de estudiantes aprobados; de la misma manera, el docente titular de las asignaturas que imparten Lenguaje I, se verán beneficiados al obtener la información apropiada de los estudiantes para saber qué es lo que éste requiere en cuanto metodologías de enseñanza-aprendizaje y el logro benéfico al utilizar el OMP. De esta manera, los estudiantes tendrán un efecto positivo en su rendimiento general y la unidad académica “General Lázaro Cárdenas del Río” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla impactará dentro de la institución al aumentar el porcentaje de estudiantes con mejor rendimiento académico.

Es por esta razón que se pretende adquirir y procesar, en momento, la información requerida de los sujetos de estudio para la obtención de los resultados de esta investigación, la cual es de tipo cuantitativa con enfoque positivista, en la que se aplicarán

instrumentos de medición a los sujetos y se elaborará la intervención del *one minute paper* en la asignatura de Lenguaje.

Propuesta de la estrategia metodológica

La estrategia que se utilizó en la presente investigación se desprende del enfoque positivista y empirista de la ciencia. La principal característica del paradigma positivista de acuerdo a Dobles, Zúñiga y García (1998) la teoría de la ciencia que sostiene el positivismo se caracteriza por afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método. En consecuencia, “el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento” (p. 134). Ahora bien, no todos los fenómenos a investigar son cuantificables o medibles estadísticamente, es necesario indicar que en muchas disciplinas y corrientes de investigación, la estrategia metodológica cuantitativa es privilegiada al tener un gran prestigio, pues, se puede usar de manera consistente e invariable para investigar diversas situaciones y fenómenos.

Clavijo, Guerra y Yáñez (1982) plantean las características del paradigma cuantitativo, enumeradas de la siguiente manera:

- 1) Busca lo general, pues tiende a poner su atención en datos relativamente representativos y en gran escala.
- 2) Busca tener la imagen del todo, es un tipo estrategia particularista que asume que la realidad se comporta de manera estable.
- 3) Es un tipo de estrategia que regularmente no investiga necesariamente los hechos dentro de su contexto, a veces los contextos aquí son artificiales.
- 4) Busca los puntos de vista o las opiniones que se parecen o que coinciden.
- 5) Busca datos repetibles y sólidos, y sus resultados tratan de ser generalizables
- 6) Busca frecuencias y series.
- 7) Busca la explicación causal, porque el número es exacto y su modelo es la estadística.
- 8) En muchos casos la estrategia metodológica cuantitativa busca la predicción.
- 9) Busca lo extenso, no busca comprender a fondo la

experiencia de los sujetos, más bien busca conocer las opiniones o posturas que se repiten entre un amplio grupo de sujetos distintos, es decir, hacen estudios de casos múltiples. 10) Busca lo verdadero, lo fiel, lo representativo de un todo, de un universo, busca correspondencias y perspectiva desde afuera. 11) Es un tipo de estrategia que permite al investigador definir cosas previamente y lo deja dar cosas por sentadas, se orientan a los resultados. 12) Busca fundamentalmente los componentes distributivos de la realidad. 13) Busca lo exacto y se basa muchas veces en la comparación, se orienta hacia la comprobación, hacia la confirmación, hacia lo reduccionista, lo inferencial e hipotético-deductivo. 14) Es un tipo de estrategia que por su naturaleza exige menos inversión de tiempo y energía. 15) Busca lo manifiesto en los hechos, lo consciente, esto es, sólo aquello de lo que los sujetos son conscientes. 15) Se interesa por la recolección y el análisis de datos en forma numérica, se basa en lo matematizable, en lo exterior, en lo fáctico, en lo que se repite: sólo trabaja con hechos, con lo que acontece y se hace. 16) Por su enfoque teórico tiende a ser más lógico positivista, es un tipo de estrategia mucho más fría, racional y dura. (p. 28).

Análisis bibliográfico

Se consultaron diversas fuentes bibliográficas, principalmente electrónicas publicadas en revistas en línea sobre estudios específicos del OMP, para corroborar su innovación en el NMS, su efectividad en el rendimiento escolar y su aporte eficaz como estrategia en la docencia. En la búsqueda de la información se encontró una extensa variedad de aportes sobre el rubro de estrategias de enseñanza-aprendizaje, en el rubro del rendimiento escolar, así como en la motivación escolar, no así sobre el OMP en la EMS, sino en el Nivel Superior (NS). De este modo, se seleccionó la información en la que se sustentaría la investigación, tanto en la teoría, en el contexto, en el aspecto metodológico y en el análisis de resultados.

Descripción de la estructura de la tesis

En el capítulo 1 se presentan las aportaciones acerca del rendimiento escolar y del OMP, incluyendo tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista y la motivación y su influencia en el aprendizaje. El orden de estos apartados en el capítulo es el siguiente: primero aparecen las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista porque se requiere conocer los tipos existentes desde su origen en los diversos estudios realizados únicamente en el NMS, desde el enfoque constructivista porque prácticamente es el enfoque que se ha utilizado en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP.

Seguidamente, se aborda el rendimiento escolar, ya que este tema conlleva al conocimiento de la permanencia del estudiante en una IE, a conocer su desempeño y ver sus problemáticas en determinadas asignaturas. Del mismo modo, se plantea el apartado de la motivación docente, ya que, si el docente no motiva a sus estudiantes a aprender su materia, difícilmente el estudiante se sentirá atraído al aprendizaje, o será una causa de bajo rendimiento escolar. Por último, el apartado del OMP, que es en esencia el más importante, ya que esta estrategia innovadora se aplicó en el NMS en esta investigación.

En el capítulo 2 se muestra una mirada contextual de la Educación Media Superior en México desde la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) por sus siglas en inglés; y, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), los cuales muestran un panorama general a nivel nacional en los cuales se rige el NMS así como los bajos índices en eficiencia terminal de bachilleratos y preparatorias, y las diversas opciones que se han llevado a cabo para ayudar a los estudiantes a que egresen con éxito de este nivel y en su mejor caso, que ingresen al NMS.

En el capítulo 3 se detallan las instituciones evaluadoras del NMS en México, mismas que publican los resultados año con año de todos los planteles a nivel nacional del desempeño escolar en español, matemáticas y ciencias. De estos, a nivel institucional se pudo detectar la problemática planteada en la presente investigación, lo cual perjudica académicamente tanto a los estudiantes, a los docentes de las materias evaluadas como a las IE.

En el capítulo 4 se trata la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un Marco de Diversidad, es decir, cómo es que se está construido el Marco Curricular Común con base en competencias, cómo es que ingresan los planteles al Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) y cómo esto es primordial para ajustar las asignaturas para impartirlas bajo competencias, lo que tiene que llevar al docente a idear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y no seguir trabajando con técnicas o estrategias obsoletas.

En el capítulo 5 se presenta la estructura del SNB Universitario de la BUAP. Se presentan las características del Plan 06, el cual permanece vigente aún, el Plan 07 ya inició con la primera generación del ciclo escolar 2018-2019; el ingreso al SNB de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, y, los elementos en los cuales la asignatura de Lenguaje debe sustentarse para impartirse a las nuevas generaciones.

En el capítulo 6 se plantean las características de las estrategias de aprendizaje desde el enfoque constructivista, es decir, de manera teórica y conceptual se muestra la base del modelo constructivista y los tipos de aprendizaje David Paul Ausubel y el aprendizaje significativo, ya que se requiere que los estudiantes aprendan por sí solos, construyan nuevo conocimiento y lo aprehendan. En este mismo capítulo sobre estrategias se presenta la estrategia innovadora la cual se aplicó metodológicamente, el OMP y se mencionan sus beneficios y ventajas para los estudiantes y para los docentes.

En el capítulo 7 se detalla el concepto de estrategia como elemento principal de la planeación didáctica. Se muestran definiciones y su clasificación con la finalidad de orientar al estudiante a tener un aprendizaje significativo, y que esto a su vez, mejore su rendimiento escolar, ayude al docente a tener una mejor interacción con sus alumnos y viceversa.

En el capítulo 8 se aborda el aspecto de la motivación y la influencia que ejerce en el aprendizaje. Se puntualizan definiciones de la motivación escolar del docente hacia el estudiante, las teorías de la motivación existentes y las sugerencias para conseguir motivar al alumnado.

En el capítulo 9 se trata la fundamentación de la estrategia metodológica, la cual está basada en el modelo cuantitativo desde el enfoque positivista. Esta investigación se fundamenta en el diseño cuasiexperimental con un método cuantitativo. Asimismo se

indican los sujetos de investigación, los instrumentos, la aplicación del OMP, su procedimiento metodológico de elaboración y su intervención.

En el capítulo 10 se presentan los resultados y análisis estadísticos del pretest aplicado al GC y al GE. Los resultados estadísticos y analíticos de la aplicación del OMP en el GE, los cuales incluyen la reflexión en el estudiante de temas específicos; el *feedback* del docente en el estudiante sobre dudas o inquietudes sobre temas o subtemas no entendidos; la motivación docente ejercida en el estudiante; y, la retención del conocimiento que tiene el estudiante en la asignatura de Lenguaje. Por último se presenta en el mismo capítulo, el análisis comparativo del posttest con el pretest donde se muestran los resultados favoreciendo al GE en aprendizaje, conocimiento, motivación y rendimiento escolar, mejorando sus calificaciones e interesándose por la asignatura.

Finalmente, se detalla la conclusión del presente trabajo, y las recomendaciones a los agentes participativos correspondientes en esta investigación.

CAPÍTULO 1. APORTACIONES ACERCA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL *ONE MINUTE PAPER*

El presente trabajo se centra en el avance del estado del arte de la estrategia innovadora como lo es el OMP, y lo que implica la mejora del rendimiento académico en los estudiantes del NMS como lo son las estrategias que actualmente utilizan los docentes en la asignatura de Lenguaje I de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, así como el factor motivacional que influye del docente a los estudiantes para despertarles el interés en su asignatura.

Por lo cual, esta investigación contiene los avances de la información adquirida sobre el sistema educativo que en la actualidad se fundamenta el NMS, debido a los acuerdos que se tomaron por la Secretaría de Educación Pública para establecer los lineamientos de trabajo dentro del SNB dentro de un Marco de Diversidad y, las competencias relacionadas a la asignatura de Lenguaje I para desarrollarse en el docente y en el alumno; y, las competencias a aplicarse dentro de la institución educativa, desde el acondicionamiento de los planteles hasta los contenidos temáticos, los cuales deben estar basados en competencias.

De la misma manera se menciona la estructura del Sistema de Bachillerato Universitario (SBU) de la BUAP, debido a que es ahí donde se llevará a cabo la investigación de este proyecto, así como, el ingreso al SNB de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, que específicamente, es el lugar en cuestión. También se toman en cuenta los elementos participativos de la asignatura de Lenguaje que se han desarrollado de acuerdo al SNB, enfocándose especialmente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente está utilizando actualmente para la retención del conocimiento de los estudiantes.

Del mismo modo se relacionan estas estrategias de enseñanza-aprendizaje con el enfoque constructivista, ya que desde este enfoque, al docente se le permite implementar nuevas estrategias para que los alumnos aprendan y aprehendan el conocimiento para sí. Y aún más, Díaz Barriga (1999) expresa que “uno de los objetivos principales de las

estrategias es enseñar a los alumnos la forma de volverse aprendices por sí solos y así retener el conocimiento, y a su vez, el aprendizaje en ellos será significativo” (p. 232).

Asimismo, se muestra un avance general del estado del arte sobre rendimiento académico que es donde repercute la falta de conocimiento de los estudiantes, es decir, el docente al no aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje para ayudar a los estudiantes a que su aprendizaje sea significativo, este debe emplear determinadas estrategias pero si estas son obsoletas o no funcionan en los estudiantes actuales, porque estos manifiestan alto índice de reprobación, entonces el docente debe cambiar de estrategias, porque los promedios afectan el rendimiento académico de los estudiantes, y entre más reprobación exista en una asignatura y que esta incida, también es notorio a nivel institucional. De la misma forma se incluye la motivación del docente hacia el estudiante como factor principal para aprobar o reprobado las asignaturas. Otra situación abordada dentro del rendimiento académico, es el índice de este en la asignatura de Lenguaje dentro de las preparatorias de la BUAP, en específico, en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” en donde se pueden ver claramente los altos porcentajes de reprobación en dicha asignatura de esta preparatoria con el resto de las demás unidades académicas.

De la misma manera se presenta un avance del estado del arte de la motivación y su influencia en el aprendizaje del Nivel Medio Superior y Superior en distintas instituciones educativas nacionales y del extranjero. Asimismo, se presentan el origen y naturaleza de una estrategia innovadora en educación conocida como *one minute paper*, la cual ha sido una estrategia influyente en los estudiantes para reforzar y retener el conocimiento, y, para el docente para disminuir la ambigüedad de conocimientos en los estudiantes. Se hablará de la practicidad y beneficio de esta estrategia tanto para el docente como para el alumnado, así como para mejorar el rendimiento académico de la institución educativa a la que pertenecen.

1.6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista.

Rodríguez, (2011), menciona que “las estrategias de enseñanza son parte de la formación tradicional del docente, ya que estas vienen implícitas en su profesión y estas pueden variar dependiendo de un área afín” (p. 4). En comparación con Montufar y Martínez (s.f.) “las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. En esta investigación se opta por la segunda definición, ya que se considera de suma importancia que el docente utilice diversas y diferentes estrategias en enseñanza para impartir sus clases. Debido a que año con año, cada generación es distinta, y, en la actualidad los jóvenes demandan más de los adultos, y como docentes, se deben buscar las formas de atraerlos, de interesarlos a las asignaturas que se vienen impartiendo desde el siglo pasado, que si bien los programas educativos han modificado, solo cambiando el nombre de estas, redactando planeaciones educativas bajo competencias que quedan plasmadas en un papel y que en realidad no se llevan a cabo dentro del aula, ya que los docentes no optan por aplicar nuevas estrategias adecuadas a los tiempos del alumno, en su contexto tecnológico.

No se puede dejar de mencionar el aporte de Díaz-Barriga (1999), donde explicita que existen otras “estrategias centradas en prácticas educativas en contextos no reales, estas promueven el razonamiento, la identificación y el empleo de información relevante, (...), a la par que plantean conflictos de valores y constituyen un catalizador del pensamiento crítico y creativo” (p. 233), esto es lo que se ha incrementado en las nuevas generaciones, la escasa creatividad y la crítica, razonamiento y reflexión en el estudiante ante diversos temas y situaciones comunes como lo es el Lenguaje o la lengua materna.

En oposición a lo anterior, Dewey (1938/1997) argumenta sobre las estrategias centradas en prácticas educativas en contextos reales que “el aprendizaje experiencial o en contextos reales es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos” (p. 9), aquí es donde se produce el aprendizaje, cuando el sujeto que escucha, observa, entiende y aplica lo que comprende en su entorno, entonces está aprendiendo. Es lo que se debe intentar lograr actualmente con los estudiantes de todos los niveles

educativos, aplicando nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para conseguir que estos aprehendan el conocimiento.

Bajo este mismo orden de ideas constructivistas, Espinoza (2009) hace mención sobre las estrategias de enseñanza y desempeño académico, donde plantea que “las tendencias actuales hacen necesario un cambio en los métodos de enseñanza utilizados a objeto de lograr aprendizajes significativos y obtener mejores resultados académicos” (p. 34), lo que es indispensable aplicar en esta investigación, como es cambiar de estrategia para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de Lenguaje en primer año, y así estos tengan, a su vez, un aprendizaje significativo que es lo que requiere, aunque en esta investigación se pretende que trascienda, es decir, que el estudiante además de aprender, produzca nuevo conocimiento.

Para Herrera (2007), “las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes afectan el desempeño académico de los estudiantes. Establece que cuando sus estrategias son variadas, activas y participativas, centradas en competencias básicas (...) es cuando realmente hay un cambio positivo”. (pp. 1-2). Este cambio es notorio tanto en el desempeño escolar de manera individual como grupal. Asimismo, cuando el docente cambia de estrategias, puede ayudar al estudiante a ser más crítico, más reflexivo y profundizar en los contenidos temáticos, que si bien están realizados bajo competencias, estas sugieren que el estudiante sea crítico y reflexivo, más adelante se mencionan las competencias que se deben desarrollar en el estudiante.

Hasta aquí, se deduce que las estrategias llevan al estudiante a la reflexión, autoconocimiento y metacognición de las diversas temáticas impartidas en el aula, y si las estrategias están asociadas con su contexto, el alumno mejorará notablemente su rendimiento académico. Así lo establece Rodríguez (2011), argumentando que el alto desempeño escolar se logra como resultado de la atención de los docentes quienes emplean dentro del aula estrategias activas, las cuales apoyan al estudiante a desarrollar la creatividad y la investigación, (p. 5) que son agentes importantes dentro del aula, y aún más considerando que la materia consecutiva a la materia de Lenguaje es Lenguaje e investigación en segundo grado, donde se promueve la investigación en el estudiante, y este tiene su primer acercamiento con una investigación de otro nivel.

En una investigación realizada en la Universidad de Carabobo en Venezuela, Martínez y Zea (2004) sobre cómo “formar un ciudadano pensador, crítico, constructor de sus propios procesos de aprendizaje y además creativo es una de las finalidades de la educación venezolana en sus distintos niveles y modalidades” (p. 1). Donde se proponen diversas estrategias e ideas conceptuales para los docentes desde el enfoque constructivistas que permitirá al docente reflexionar y a la vez estimularlo a modificar su práctica docente y también ayudar a crear nuevas ideas en esta área del conocimiento, esto es que, el docente debe idear, crear, proponer, nuevas formas de enseñanza para sus estudiantes y Martínez y Zea tienen esas propuestas para estimular la creatividad en el docente.

De esta manera se sustenta la importancia y eficacia de las estrategias empleadas por los docentes, quienes deben adecuarlas a los intereses del alumno y a su contexto, para lograr que estos tengan un aprendizaje significativo y además, sean críticos, reflexivos, creativos, para el mejoramiento del desempeño académico del estudiante, así también para el docente que ayudará al estudiante a desarrollar con eficacia sus aspiraciones y la IE a la que pertenezcan sea de prestigio académico.

1.7. El rendimiento académico multifactorial en el NMS.

Hay numerosos estudios que hablan de los factores que influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes y en este capítulo se presentan los que convergen en algún punto con la presente investigación.

En Europa, específicamente, en España, se han realizado diversos estudios e investigaciones sobre el rendimiento académico. García y García, (2013) afirman que “desde la experiencia práctica de la puesta en marcha de cuestionarios en línea en un contexto de enseñanza virtual en el nivel superior. Las principales novedades son el carácter totalmente no presencial que ha fomentado la participación autónoma del alumnado” (p. 2), esta forma tan actual y moderna de enseñanza está aún lejos de diversas IE. En la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” aún no es posible llegar a este punto, lo que sí se realiza son la creación de blogs, grupos en línea, chats, o en la asignatura de Informática una plataforma para subir trabajos, únicamente, no para impartir

las clases. Esta novedosa forma es apropiada para la educación a distancia, para personas que le es difícil acudir a un plantel educativo por diversas circunstancias.

En la Universidad de Madrid, realizaron una investigación sobre el rendimiento académico, pero enfocado a la inserción laboral. En dicho estudio se indagó la determinación de los estudiantes que egresaron de la universidad para situarse en el ámbito laboral y la relación que puede existir entre el desempeño académico y el ámbito laboral (Santos y da Silva, 2014, 67). Al menos en España, no hay relación por lo que los citados investigadores propusieron presentar este tema con evidencias ante un debate. En México no estamos lejos de esta situación y además, el desempeño escolar no es primordial cuando se solicita un trabajo, únicamente, se entrega los documentos pertinentes para ser empleado en una determinada empresa. Los factores que intervienen, pues, en la inserción laboral haciendo a un lado el desempeño que haya tenido el aspirante al empleo cuando fue estudiante es la edad, la experiencia laboral previa y su currículum vitae.

Por otro lado, se tomaron en cuenta en dicha investigación a los alumnos que, además de estudiar se encuentran laborando en diversos horarios y días. Algunos tenían su jornada laboral superior a las 15 horas/semana, esto afecta notablemente al rendimiento académico a cualquier estudiante. Aunque el lado positivo de estudiantes en situaciones de trabajo, porque así se crea la experiencia laboral, siempre y cuando sea menor a las 15 horas/semana. Esto ha sucedido en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, pero en estudiantes de tercer grado. La investigación presente se centra en estudiantes de primer grado, por lo que este tipo de problema no lo presentaron los sujetos de investigación.

Esguerra y Guerrero (2013) realizaron un estudio de los factores que ellos también llaman “determinantes” que “predicen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios no es un tema simple, ya que dichos factores o variables conforman muchas veces una red compleja y fuertemente constituida, por lo que resulta dificultosa y compleja la tarea de acotarlos” (98). Es decir, el hecho de que el estudio del rendimiento académico sea multifactorial, va a resultar complejo determinar y delimitar las variables, sin embargo, se proponen en esta investigación las siguientes de manera general, como lo es la

variable de datos generales, la variable de rendimiento escolar, la de estrategias didácticas, la de motivación escolar, la de contenidos temáticos.

Escanero-Marcen (2013) expresa sobre el constructo metacognición que

se ha elaborado sobre la base de contribuciones de destacados estudiosos de diversas áreas de investigación e implica no sólo el conocimiento que tiene la persona acerca de los factores que intervienen en su proceso de comprensión, sino también el conocimiento de cómo estos factores actúan e interactúan para contribuir en la realización y en los resultados de sus acciones cognitivas. El conocimiento metacognitivo se desarrolla a lo largo de la vida y se relaciona íntimamente con la frecuencia de uso de los procesos de alto nivel que involucran dos tipos de actividades: por una parte, ser consciente de lo que se conoce acerca del material que se debe aprender y de los procesos involucrados en su adquisición, y por otra, estar en capacidad de regular las actividades que se deben realizar para que el aprendizaje tenga éxito. De esta manera, el conocimiento metacognitivo permite que el estudiante reflexione sobre su propio pensamiento con el fin de promover el aprendizaje autónomo y el éxito académico. En este sentido, el conocimiento metacognitivo que posee un individuo le permite sentirse más motivado, teniendo en cuenta que a medida que se hace más consciente de los mecanismos de autorregulación que intervienen en la realización de actividades académicas, se convierte en un mejor aprendiz. (p. 223).

A partir de lo anterior, es por ello que se determina que la motivación escolar en el individuo es importante para que tenga éxito en el mismo rubro, ya que, este al sentirse motivado, se va a facilitar su aprendizaje y la retención del conocimiento será prolongado.

Del mismo modo, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, se elabora por López (2013) el estudio titulado *La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico*, el cual hace mención sobre “la importancia que se concede a la educación como base para el crecimiento económico, el cual ha generado, en Estados Unidos, una gran preocupación por la mejora de la calidad del sistema educativo” (p. 150). Este estudio es

muy importante ya que presenta las dificultades que se presentan en la educación y cómo repercuten el aspecto político y social en el rendimiento académico en las diversas instituciones educativas.

Pantoja y Alcaide (2013) elaboran una investigación sobre el Rendimiento Académico en España titulado *La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario*, el cual, tuvo el objetivo de comprobar si los distintos autoconceptos (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y el rendimiento académico varían según el género en alumnos de primer curso de la Universidad de Jaén.

En el estudio participaron 410 sujetos de las distintas titulaciones: Filología Inglesa y Turismo, Enfermería, Biología, Empresariales, I.T. Electricidad, Historia del Arte, Psicología, Turismo, Química, Derecho, maestro en Educación Física, Topografía y Estadística e Informática de Gestión; y, las conclusiones a las llegó Pantoja (2013) fueron “que se obtienen de este estudio es que los hombres puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos y, respecto al rendimiento académico, no existen diferencias entre hombres y mujeres” (p. 140).

En Latinoamérica, se han realizado en los últimos dos años investigaciones sobre el rendimiento académico como en la Universidad de Los Andes, en Bogotá, Colombia, se llevó a cabo la investigación sobre los factores auto-perceptivos (autoconcepto, autoeficacia) y actitudinales referentes a la estadística para determinar si las interacciones entre el perfil autoperceptivo del estudiante, el sexo y el área de titulación se asocian con el rendimiento académico y la ansiedad estadística. En una muestra de estudiantes universitarios colombianos (178 mujeres, 154 hombres), los análisis de conglomerados revelaron dos perfiles autoperceptivos significativamente distintos, según los niveles bajos o altos en las variables de agrupación (autoconcepto, autoeficacia y actitudes hacia la estadística). Cendales (2013) Los resultados de análisis mostraron que el perfil auto-perceptivo de los estudiantes tiene un efecto significativo en el rendimiento y la ansiedad, que varía por sexo y área de titulación. (p. 363).

Los dos estudios mencionados anteriormente, miden el autoconcepto y la percepción del estudiante y cómo estos influyen en su aprendizaje de manera positiva o negativa. Ambos están relacionados con la motivación en el estudiante, por lo que es

sugere que el docente cree un ambiente estimulante en los alumnos para que estos tengan interés en la asignatura y los contenidos temáticos.

De la misma manera, en Santiago de Chile, se elaboró un estudio sobre la reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes, en el que resaltan el rendimiento académico relacionado con diferentes variables, por ejemplo, la tarea (función) del docente no debe limitarse a la transferencia de conocimientos, sino también debe incluir herramientas de gestión y de investigación, que permitan diseñar estrategias con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Villalobos (2011) argumenta en su investigación que “entre los factores que influyen en el rendimiento académico se encuentran factores demográficos, sociales y económicos, entre otros. Se sustentan en un análisis hecho por Tinto en el que este autor mantiene su validez” (p. 2); no se puede analizar el rendimiento de un estudiante sin tener en cuenta de dónde viene (nivel socioeconómico, estudios previos), sus hábitos culturales, el sistema educativo y la institución en la cual estudia. En otros estudios se afirma que existen factores, incluso, no académicos, que influyen en el rendimiento del estudiante, fundamentalmente en la continuidad en sus estudios.

De acuerdo a Sanguinetti, López, (2013) es “clave observar el grado de integración del estudiante con la institución, para poder entender el desempeño académico. No todo depende de las habilidades académicas, sino que existen factores no académicos” (p. 17). Por esto, es importante conocer el perfil del alumno referente a sus inquietudes, intereses y hábitos, para utilizar de manera más eficiente las herramientas disponibles para la enseñanza y elaborar estrategias para los alumnos con alto riesgo de fracaso.

En la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” cuenta con una Comisión de Seguimiento y Trayectoria Escolar, en la cual se llevan a cabo estudios sobre los estudiantes de nuevo ingreso para conocerlos académicamente como en el estudio antes mencionado. Sin embargo, esta información se queda en documentos, y es canalizada a los tutores, ni mucho menos a los docentes, por lo que no se puede conocer a alumnos en relación a sus inquietudes, sus interés o hábitos, y, es el docente que se día con día, va conociendo a sus estudiantes, siendo que puede tener ventaja al obtener la información de dicha Comisión y así apoyar a los estudiantes a tener mejor rendimiento escolar al generar estrategias adecuadas a sus intereses.

Desde esta perspectiva los investigadores Sanguinetti, López, Vieta, Berruezo y Chagra (2013, 181) abordaron la problemática del proceso educativo, buscando identificar variables que pudieran relacionarse con el desempeño del alumno en una asignatura específica dentro de las Ciencias Básicas de su Universidad. Por lo que realizaron un estudio a fin de determinar si diversas características socioeconómicas y hábitos de los alumnos tenían relación con el rendimiento académico en determinadas asignaturas.

Entre los factores elegidos se incluyeron algunos observados como la ciudad de origen, actividad laboral, haber aprobado Anatomía y si cursaba por segunda vez esta materia, y otros que se consideraron importantes para definir el perfil del alumno en algunos campos tales como la actividad deportiva, la percepción de la situación económica, los hábitos de lectura, tipo de institución educativa de nivel medio y hábitos relacionados con el uso de internet. Es importante conocer estos campos en el estudiante porque también son factores primordiales para el mejoramiento del rendimiento académico.

En Argentina, se lleva a cabo el estudio titulado *Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo*, el cual, tiene como objetivo estudiar la relación de los componentes de la memoria de trabajo con el desempeño académico en lengua y matemática de estudiantes de 8 y 9 años de edad, escolarizados en 3º año de nivel primario, así pues, López (2013) menciona que se evaluó “de forma independiente cada componente de la memoria de trabajo por medio de dos sub pruebas del test WISC III: dígitos en orden directo e inverso y el test de figuras complejas de Rey” (p. 3).

El desempeño académico se obtuvo de las notas finales de los tres trimestres, una vez finalizado el año lectivo. Los resultados muestran que el componente ejecutivo central es el predictor significativo del desempeño en lengua y en matemáticas en los estudiantes que culminan el 3º año de nivel primario. Dichos datos se discuten en relación con una mayor comprensión del rendimiento académico y con la generación de nuevas propuestas que ayuden a revertir la problemática del fracaso escolar.

En América Latina, Vázquez (2012) con su estudio *Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción*, presenta los resultados de la investigación realizada acerca de los factores que inciden en el rendimiento académico y la deserción con una muestra de 1500 alumnos del primer año

de las carreras de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, que cursaron la materia de Dibujo. Vázquez, Noriega y García (2012) exponen que las “hipótesis fueron probadas en la relación entre competencia espacial y rendimiento académico; las diferencias por sexos y por cohortes en los estilos de aprendizaje y la relación entre la deserción, los niveles de competencia espacial y los estilos de aprendizaje” (p. 30). Se hizo un análisis estadístico de los datos y se concluyó que la competencia espacial potenciada por el perfil motivacional son factores predictores del rendimiento final. Las consecuencias pedagógicas obtenidas señalan la necesidad de promover en los alumnos conductas académicas que definan el estilo de aprendizaje autorregulado y favorezcan el aprovechamiento de las capacidades intelectuales específicas.

En Perú, en la universidad de San Martín de Porres, se elaboró un estudio sobre la relación entre aptitudes mentales primarias, inteligencia triárquica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en universitarios. La muestra estuvo compuesta por 231 estudiantes de psicología, del 1° al 4° ciclo, de una universidad particular de Lima. Kohler (2013) argumenta que “para el rendimiento académico se consideró el promedio general del semestre 07-II.

Se utilizó el Coeficiente de Correlación Múltiple de Pearson y Regresión Lineal. Se encontró relación positiva y significativa entre las variables estudiadas” (p. 278); sin embargo, las variables que predicen el rendimiento académico son la inteligencia analítica y el componente motivación (actitud, motivación y ansiedad). Este estudio se relaciona con el presente trabajo, ya que en este se mide la motivación escolar en el estudiante, donde también se hace notar que tanto el estrés como la ansiedad en el estudiante es perjudicial para su rendimiento académico, sin embargo, hay estudiantes, de acuerdo a la investigación de Kohler (2013, p. 279), que debido a la ansiedad que les provocó el mismo estudio, o bien, la sobrecarga de actividades, materias, la presión de tiempo de entrega de trabajos, esto también complicó su rendimiento académico.

A nivel nacional, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, también se ha investigado sobre el rendimiento académico y el acercamiento de este con el docente en el estudio llamado *Evaluación del desempeño: acercando la investigación educativa a los docentes*, en el cual Gallardo (2015) presenta “los resultados

de un proyecto de investigación orientado a diseñar y aplicar un sistema de evaluación del desempeño académico, para promover la mejora de la calidad educativa en instituciones públicas de educación básica” (p. 3). Gallardo y Valenzuela (2015) siguen una metodología ex-post-facto, consistente en aplicar 20 exámenes, para cuatro disciplinas, en 105 escuelas del estado de Tabasco (México). Los resultados muestran información sobre los niveles de desempeño académico de los estudiantes participantes; y un conjunto de lecciones aprendidas acerca de la forma en que profesores en ejercicio realizan procesos de evaluación del aprendizaje. De este estudio, se extrae como base la metodología ex-post-facto que significa “después de los hechos”, solamente como un ejemplo de investigación que realiza una evaluación a los docentes en su desempeño académico. Si bien, a los docentes les contraría que se les evalúe, es preciso realizarlo para observar en qué se tiene que mejorar.

De la misma manera en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Valencia (2014) realiza un estudio con el objetivo de “identificar, describir y comparar los estilos de enseñanza presentes en 29 docentes universitarios, con el fin de generar una caracterización de los docentes que acompañan cursos del primer semestre en los diferentes programas, y generar propuestas para la cualificación docente” (p. 25); se trata de que estas propuestas propicien prácticas pedagógicas que den respuesta a las demandas de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

Los resultados que presentó Isaza (2014) mostraron que “los estilos de enseñanza que tienen más presencia son los estilos innovadores y cognitivos, lo cual permite profundizar en el acto pedagógico del docente universitario, y en la relación con el desempeño académico de los estudiantes” (p. 26). Ante estos resultados, se pretende que en la investigación que se realiza, el OMP como estrategia innovadora, impacte en el estudiante, es decir, que sea de beneficio para el rendimiento académico del alumno para que este retenga el conocimiento para las materias subsiguientes en segundo y tercer grado.

En la UNAM, Torres-Acosta, Rodríguez y Acosta (2013) elaboran un estudio sobre personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina, en el cual, se argumentó que “la educación es parte fundamental del éxito en la vida laboral. Este desafío educativo es enfrentado por miles de estudiantes cada año, con el objetivo de superar los cursos

académicos y adquirir las habilidades necesarias para desarrollarse satisfactoriamente como profesionales” (p. 194). Los estudiantes en este estudio mencionado manifestaron que requieren de herramientas para cubrir las expectativas que a su vez requiere la IE para que egresen en tiempo y forma del plantel. En este mismo estudio se midieron los factores socioeconómicos y la motivación como factores relacionados al rendimiento académico. Del mismo modo, en la investigación que se realizó en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, también se consideran estos factores como desencadenantes para influir en el desempeño del estudiante.

En la Universidad Autónoma de Guadalajara, Carrillo y Ríos (2013) también hacen la investigación sobre el trabajo y el rendimiento escolar, en el cual se analizan los impactos de la jornada laboral sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Guadalajara. Carrillo y Ríos (2013) expresan que “con los datos de la encuesta aplicada a los estudiantes sobre la situación laboral en el 2009, se calcula la función de la productividad convencional del rendimiento académico escolar” (p. 11). Los resultados indican que, si los estudiantes aumentan una hora su jornada laboral, el efecto negativo sobre el promedio de calificación es de -0.085, cuando se estima por mínimos cuadrados ordinarios, y llega a -0.232 puntos con el método de mínimos cuadrados en dos etapas. (p. 19). Por lo anterior, se mostró que los estudiantes que están insertados en el campo laboral, tienen repercusiones negativas en su rendimiento académico.

En la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Guerrero, Reyes, Godínez, Ariza, Sánchez, y Torreblanca (2014) proponen un modelo empírico que explique las relaciones entre variables no observadas directamente y variables observadas, que influyen en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. En este estudio el autor utilizó la información contenida en el cuestionario de contexto del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) de México, y los resultados de esa prueba y de trayectoria escolar del bachillerato universitario de Guerrero. “...Para validar la propuesta se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales. Se concluyó que el desempeño académico está determinado principalmente por características personales del alumno y aquellas que caracterizan el proceso escolar” (p. 56). La prueba de CENEVAL, que más adelante se abordará en esta investigación,

ayuda a los estudiantes a medir su conocimiento de las asignaturas de Matemáticas, Verbal o Comunicación y Ciencias.

Chamorro-Premuzic y Furnham (2005) realizan una aportación, la cual se relaciona con el rendimiento académico, o bien, con los factores que afectan a este, estos autores han estudiado la personalidad como factor determinante del rendimiento académico. Por lo que presentan un Modelo de los Cinco Factores de Personalidad, el cual, es una de las taxonomías de la personalidad más aceptadas.

Esta sirve como una plantilla universal para entender la estructura de la personalidad compuesta de cinco dimensiones: Neuroticismo. Tendencia a experimentar emociones negativas de forma crónica como depresión, ansiedad e ira. Predisposición a tener emociones positivas y rasgos relacionados a actividad y energía con tendencia a ser sociables, activos, locuaces y positivos. Apertura a la experiencia. Relacionada con la creatividad científica y artística, pensamiento divergente, liberalismo político y búsqueda proactiva y apreciación de nuevas experiencias. Amabilidad. Orientación prosocial con tendencia a ser compasivos, cooperativos, amigables, considerados, generosos, confiados, perdonadores y dispuestos a comprometer sus intereses con los demás. Responsabilidad. Tendencia a la organización, autocontrol, perseverancia y motivación en conductas dirigidas a metas. Mediante la investigación de la personalidad se han logrado identificar factores que de manera frecuente, se correlacionan con el rendimiento académico. (p. 68).

El estudio de Chamorro-Premuzic y Furnham (2005), profundiza en las cuestiones psicológicas, no es el caso de la presente investigación, sin embargo, al optar por medir la motivación del estudiante, es indispensable conocer los efectos que causan los tipos de personalidad en la motivación del individuo para, como docentes, abordar a los estudiantes teniendo idea de cómo reaccionan ante determinadas situaciones, y aún más, cómo poder transmitirles el conocimiento para que ellos produzcan nuevo conocimiento.

Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (2007, p. 203) obtienen en su investigación sobre el éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria, argumentan que la satisfacción del estudiante varía directamente con el

éxito que obtienen en aquellas asignaturas propias de la carrera, no sucediendo así en las materias optativas, en las que se observa una relación inversa. Algo similar sucede con los estudiantes de preparatoria, que expresan que hay asignaturas que no son de su agrado, o bien, que esas materias para qué les servirán en el futuro si ellos se dedicarán a otra cosa. No obstante, el docente hace entender que las materias de la preparatoria son consideradas también como cultura general, si bien no serán redactores, deben aprender a expresar sus ideas de forma clara y precisa en cualquier ámbito laboral en que se encuentren.

En un estudio de Montero, Villalobos y Valverde (2007), argumentan que se pueden predecir las calificaciones finales de los cursos de carrera con 848 estudiantes de la Universidad de Costa Rica, “utilizando como variables independientes un conjunto de factores en las dimensiones institucionales, sociodemográficas, psicosociales y pedagógicas” (p. 215). Los investigadores encontraron que el mejor predictor ha sido la calificación obtenida en el proceso de admisión, la cual combina las notas obtenidas en su educación secundaria y una prueba de habilidades de razonamiento. También resultaron explicativas otras dos variables: el puntaje obtenido en la prueba de inteligencia emocional y la metodología empleada por los docentes de acuerdo a los resultados de los autores. (p. 226), algo similar se realiza en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, pero no tan exacto. Ya se ha mencionado anteriormente que existe una Comisión de Seguimiento y Trayectoria Escolar que realiza este tipo de investigación, sin embargo, esta Comisión no hace cruce de información para predecir así como lo mencionan Montero et al. (2007), la información queda documentada únicamente ante el Consejo de Unidad Académica.

Considerando todos los trabajos mencionados, se concuerda con ellos en que se deben tomar en cuenta los factores que afectan a los estudiantes para que tengan un alto rendimiento académico; con la finalidad de mejorar tanto su promedio general aritmético como su aprendizaje. Los beneficiados serán los propios estudiantes, quienes requieren de nuevas estrategias generadas por los docentes de acuerdo a su contexto tecnológico. Sin duda es un reto del magisterio impartir clases a estudiantes que ahora tienen a su alcance herramientas tecnológicas que el mismo profesor puede utilizar para su beneficio y del estudiante, es decir, echar mano de los avances tecnológicos y adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje para el bien del alumno.

1.8. La motivación y su influencia en el aprendizaje

En la investigación realizada por Ospina, (2006), la cual se centra en la motivación como aspecto fundamental del aprendizaje. Expresa que sin motivación no se da el aprendizaje, es decir, cuando un estudiante no está motivado no ocurre el aprendizaje. aunque no en todos los casos hay ausencia de motivación, a ocasiones lo que se manifiesta es una falta de afinidad entre el profesor y el estudiante, y esto conlleva a un desinterés por ambas partes. Ospina (2006) define el término “motivación” como “la manera como las relaciones entre el alumnado y sus profesores entran en juego para facilitarla o limitarla y, por ende, el aprendizaje” (p. 158). También, presenta la razón por la cual el profesor debe favorecer la denominada “motivación intrínseca” y concluye con la importancia que esta tiene y la forma como puede ser lograda. Esta situación se había venido presentando en primer grado en la asignatura de Lenguaje, entre otros factores académicos por los cuales se requirió realizar esta investigación.

En el estudio exploratorio realizado por Núñez del Río, Biencinto, Carpintero y García (2014), en una escuela de la Comunidad de Madrid pretende establecer y analizar diferencias en las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación manifestados por estudiantes de secundaria de la misma Comunidad, en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en que estudian. Y sus resultados fueron los siguientes:

un total de 437 estudiantes respondieron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM). Se realizaron diversos análisis descriptivos y análisis de varianza (ANOVA) sobre los resultados de los estudiantes en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en cada dimensión del cuestionario. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del Centro Adaptativo Integral en algunos factores referidos a estrategias de aprendizaje (establecimiento de relaciones) y motivación (intrínseca, para trabajar en grupo y atribución interna). Estos resultados apoyaron la conveniencia de adoptar en los centros educativos un enfoque inclusivo de atención a la diversidad de modo que puedan mejorar la competencia de aprendizaje autónomo de sus estudiantes. (p. 72).

Si bien la motivación por parte del docente es indispensable para que el estudiante tenga interés en la asignatura, el docente debe pensar e idear las estrategias adecuadas que consistan en el desarrollo de las competencias, en despertar el interés en el estudiante, en motivarlo a producir nuevo conocimiento, en darle confianza para que este se sienta motivado a participar en clase, a cumplir con sus tareas, a estudiar no solo previamente al examen, además debe identificar el tipo de estudiante, ver cómo ingresó a primer grado, con qué promedio, entre otras cosas, no es algo fácil para el docente pero si cubre con estos rubros va a llevar al estudiante a tener éxito escolar.

De acuerdo al estudio de Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), La mayoría de los maestros se preocupan por el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, se aprecia una desmotivación muy generalizada de los estudiantes por lograr un verdadero interés en su proceso formativo, orientándose este a obtener solamente la aprobación de sus cursos y la culminación de su carrera, con el mínimo de obstáculos. Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), estudian algunos factores inherentes al estudiante, tomando como referencia la escala de satisfactores de Maslow.

Asimismo, comentan “el efecto del estrés en el aprendizaje que, bajo ciertos límites positivos, permite un rendimiento óptimo del desempeño de una tarea por el alumno, fenómeno previsto por la Ley Yerkes-Dodson”. Se proponen estrategias docentes para el maestro que permitan propiciar la automotivación del estudiante principalmente en aprender a aprender y trascender en su proceso formativo. Este trabajo de los investigadores antes mencionados es muy completa, ya que el docente debe hacerles reflexionar con la pregunta ¿estudian para aprobar o para aprender? Asimismo, el docente debería de responder ¿motivas para que aprueben o para que aprendan? A manera de reflexión, el docente como adulto es que lleva, guía, orienta al estudiante y deja huella en ellos, por lo que el impartir clases en cualquier nivel académico requiere de una excelente preparación para formar a los individuos que en un futuro estarán enfrentándose a la vida.

Según Lamas, H. (2008), cada vez mayor número de investigaciones subrayan la importancia que tiene, que los estudiantes sean aprendices autónomos y exitosos, así como, “el que sean capaces de regular su propio proceso de aprendizaje, (...) incluye tres componentes: 1) las estrategias metacognitivas; 2) las estrategias cognitivas; y 3) la

dirección y control del esfuerzo, la motivación y el rendimiento académico de los escolares” (p. 15). Además destacan que, para promover en los estudiantes este tipo de aprendizaje no basta con que conozcan estos tipos de recursos, es necesario que estén motivados tanto para utilizarlos como para regular su cognición y su esfuerzo.

Boza, A. y Toscano, M. (2011) evaluaron los factores asociados al aprendizaje motivado de alumnos universitarios. Mediante una escala Likert se evalúan metas, actitudes, motivos, así como condiciones, estrategias e implicación en el estudio para determinar cuáles son los rasgos que diferencian a los alumnos más motivados frente a los menos motivados. Boza, A. y Toscano, M. (2011) “La muestra, aleatoria estratificada proporcional, es de 938 alumnos de la Universidad de Huelva. En resultados destacan como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito” (p. 134), esto con la finalidad de que contribuyan a ellos mismos y tengan motivos para estudiar en relación con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, usar más las estrategias de aprendizaje, e implicarse en el estudio. Una de las competencias a desarrollar en el estudiante de preparatoria es el trabajo en equipo, que si bien no es lo mismo que el trabajo colaborativo, se trata de convivir con otros para generar conocimiento.

1.9. One Minute Paper: como estrategia innovadora en educación

Esta estrategia es mejor conocida como One minute Paper (OMP); y, como ya se ha mencionado antes, se traduce como “un minuto de papel” porque es muy rápido de realizar con el estudiante, aunque no necesariamente se debe realizarse en un minuto, puede llevarse unos minutos más esta actividad. De acuerdo a Stead (2005), se considera a Charles Schwartz, profesor de física en la Universidad de Berkeley como iniciador del OMP, sin embargo otros profesores contemporáneos a Charles S. en la década de los 80's en USA han utilizado la estrategia pero de formas distintas..

Morales (2011) argumenta que “en 1986, en la Universidad de Harvard otro profesor utilizó esta estrategia modificada en unos seminarios (*Harvard Assessment*

Seminaries) promovidos por su presidente Derek Bok para impulsar la innovación y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 2).

1.9.1. Beneficio y practicidad del *one minute paper* para el docente y el estudiante

Uno de los investigadores más relevantes sobre el OMP es David R. Stead (2005) de la Universidad de York, UK, quien ha puesto en práctica esta estrategia a raíz de haberla estudiado del antes mencionado Charles Schwartz. Stead (2005) argumenta que lo que hace característico al OMP es su utilidad como herramienta tanto para instructores/docentes como para los estudiantes en una amplia gama de disciplinas (p. 119). Esto significa que, el OMP fomenta el aprendizaje activo dentro del aula para obtener mejores resultados en calificaciones y en la forma novedosa de transmitir el conocimiento. Esta estrategia también se puede utilizar, no únicamente dentro del aula, también puede hacerse uso en conferencias donde se dificulta la interacción del ponente con los asistentes, y así realizar una retroalimentación en la siguiente parte de la conferencia, o bien, si se trata de un congreso.

Esta estrategia va enfocada a que el estudiante reflexiona sobre sí mismo si ha adquirido el conocimiento adecuado por parte del docente, o si él mismo no ha prestado la suficiente atención para retener el conocimiento. De esta manera, el docente titular obtiene las dudas, preguntas, comentarios sobre los contenidos temáticos para realizar el feedback en la clase siguiente.

La necesidad de que los estudiantes reflexionen se basa en el constructivismo, esto en relación a la primera pregunta base del OMP, que es: ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en esta clase? referente a la segunda pregunta, esta trata de dar confianza al estudiante, para que de manera anónima proporcione su respuesta. El hacerlo de manera anónima provoca en el estudiante que se sienta particularmente valorados por los el resto del grupo, debido a que son tímidos, se les dificulta expresarse libremente de manera grupal.

Los investigadores Vivel-Bua, Fernández, Lado-Sestayo (2015), “analizan los efectos de un sistema de evaluación continua basado en realizar diferentes actividades

prácticas, en especial aquellas asociadas a la estrategia innovadora docente OMP, y varias pruebas periódicas de contenidos, sobre el rendimiento académico universitario” (p. 2). En concreto, estos autores estudian una muestra formada por alumnos matriculados en la asignatura de contabilidad financiera, correspondiente al 3er. curso de los estudios de grado en administración y dirección de empresas de la Universidad de Santiago de Compostela, España, durante el curso académico 2011-2012. Los resultados que arrojaran dicho estudio fueron que “el trabajo presenta evidencia práctica sobre la aplicación de diferentes herramientas docentes para la evaluación continua de alumnado universitario, especialmente la referida a la técnica del OMP, sobre la cual existen trabajos previos con un enfoque más bien teórico” (p. 51). Bajo estos resultados, el estudio obtiene una buena referencia para diseñar la aplicación del OMP, que si bien es una estrategia docente fácil de realizar y con pocos recursos, puede generar resultados de aprendizaje muy satisfactorios.

1.10. Innovación educativa del OMP en el NMS

La estrategia del OMP es considerada como innovación docente debido a que al aplicarse esta, se cumplen logros en los estudiantes que es lo que se alcanzó realizar en la presente investigación, ya que trae beneficios, como ya se mencionó antes, tanto para el docente como para el estudiante, uno de ellos es que el docente logra detectar las dudas y la falta de comprensión de determinados temas; logra ayudar al estudiante a mejorar sus calificaciones y por ende su rendimiento escolar de manera general en la asignatura de Lenguaje, ya que ésta es base para las asignaturas subsiguientes, y además, éstas son fundamentales para que el estudiantes tenga las herramientas para presentar en un futuro un examen de admisión a NS; además el docente logra identificar estudiantes a los cuales se les dificulta la asignatura; y algo que es muy importante, capturar la atención de los estudiantes durante toda la clase ya que al final del tema se les harán preguntas de reflexión, conocimientos y/o dudas o confusión del algún tema, todo esto a través de las respuestas que los estudiantes le otorgan en el OMP. Del mismo modo, se logra una mejor interacción docente-alumno en la cual se genera confianza en el estudiante para cuestionar el docente y despejar dudas en clase.

Si bien el OMP es una estrategia por naturaleza innovadora debido a su forma de intervención breve y de fácil obtención de información para el docente, también lo es en esta investigación, ya que no se había aplicado en el NMS, y se pretende que ésta sea adoptada dentro de las planeaciones didácticas de la Academia de Lenguaje de la preparatoria para llevarse a cabo como mínimo en la asignatura de Lenguaje que es la materia en cuestión; aunque debería considerarse también en las otras dos asignaturas del área de Verbal como lo son Lenguaje e investigación y Literatura.

CAPÍTULO 2. LA MIRADA DESDE LA UNESCO Y LA OCDE DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

En este capítulo se presentan las perspectivas desde la UNESCO y la OCDE de la educación media superior (EMS) en México, las problemáticas sobre el bajo índice de reprobación, de rendimiento académico, de eficiencia terminal en comparación con otros países desarrollados y subdesarrollados.

2.1. UNESCO. La educación en México

La educación media en el contexto actual de nuestro país se encuentra en un estado grave en comparación con otros países pertenecientes a la UNESCO y otros sistemas evaluadores a los cuales pertenecen distintos países, y que, tienen mejores resultados en conocimientos habilidades de razonamiento que México. UNESCO (2017) “A pesar de que la educación en México es gratuita para el nivel básico, el nivel de desempeño académico es bajo, es decir, los conocimientos de los estudiantes es deficiente en comparación con países como China, Japón, entre otros” (p. 10).

Este mismo Informe destaca una de las problemáticas por las que en México los conocimientos de los estudiantes son escasos, y es porque la educación no es de calidad en todas las instituciones educativas y en cada nivel educativo, este en un golpe para México, para sus docentes, que son en sí quienes deberían estar preparadas, actualizados y con las herramientas suficientes para sacar adelante al país en el ámbito del conocimiento, desafortunadamente es un círculo vicioso en el que se encuentra el país.

En dicho Informe se propone que para que la educación sea de calidad es la responsabilidad y el compromiso de los agentes participativos en la educación, estos son: los directivos, los docentes, los tutores, los estudiantes, los programas educativos, las planeaciones didácticas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, todos estos elementos que intervienen en la formación integral del estudiante debe ser actualizada, planeada, organizada, impartida y aplicada de tal forma que el estudiante tenga un alto desempeño académico y, egrese del nivel medio superior con alto promedio general

aritmético, pero el fin principal es que el estudiante tenga un aprendizaje significativo, es decir, que retenga los conocimientos aprendidos en el aula, transmitidos por el docente.

De acuerdo a lo anterior, los resultados de la investigación del Reporte de Capital Humano 2015 elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF), por sus siglas en inglés, (PNUD, 2015) “la calidad de la educación en México se encuentra en el lugar número 102 del listado de 124 países en el nivel básico, donde Finlandia ocupa el primer lugar; y, en el lugar 107 en el nivel medio superior y superior” (p. 15). Esto dificulta el desarrollo de una fuerza de trabajo sana, educada y productiva, y, en general, según este Reporte (2015), el índice de capital humano en México se ubica, entonces, en el lugar 58 de los 124 países, esto es, a la mitad de la tabla en el valor económico que tiene un empleado por sus habilidades y la capacidad de la población para impulsar el crecimiento económico.

Otro dato que detecta la UNESCO (2015) en la educación de México es que ésta es cada vez más pobre y desigual, la marginación y la penuria educativa tienen al país en el lugar 55 en acceso a la educación a nivel mundial. Más de 34 millones de personas están en rezago educativo, 7 millones son analfabetas, 1.4 millones de niños no asisten a la escuela, y más de 1 millón 324 mil tienen menos de cuatro años de estudio.

Algo importante de considerar es que el gasto de México por estudiante es uno de los más bajos dentro de los países participantes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). La UNESCO (2015) plantea que para prueba de esto, se tiene la prueba PISA aplicada en México en 2012, en la que “el país obtuvo un incremento de puntuación en los resultados de esa generación. A pesar de esto, a México le llevaría más de 25 años alcanzar los niveles promedio de matemáticas y más de 65 años en lectura” (p. 22). Aquí se subraya una problemática de rezago educativo a nivel internacional.

2.2. Misión del Sector de Educación de la UNESCO para México

La misión de la UNESCO (2011) en correspondencia con la educación en México se desglosa en cuatro apartados:

1) Asumir un liderazgo internacional en la creación de sociedades del aprendizaje que otorguen oportunidades de educación a toda la población. 2) Aportar conocimientos especializados y fomentar la creación de alianzas encaminadas a fortalecer el liderazgo y la capacidad nacional para ofrecer una educación de calidad para todos y todas. 3) Actuar como un líder intelectual, un mediador honesto y un centro de intercambio de ideas que busca impulsar el avance tanto de los países como de la comunidad internacional. Y, 4) Crear el Informe Mundial de Seguimiento que registra los logros materializados por los países y la comunidad internacional en la consecución de los Seis Objetivos de la Educación para Todos. (p. 7).

Esta es la misión, el ideal de la educación que debería ser en México, sin embargo, se anteponen situaciones que nos llevarían a preguntarnos, por ejemplo, en qué momento los docentes perdieron el carácter, su posición de autoridad ante la sociedad. Esto ha sido a través de los años, y han varios los factores que han contribuido a llevar a la educación del país a niveles bajos debido a que lo que más le importa a quienes están al frente gobernando el país, no llevan a cabo sus actividades con honestidad, transparencia, y por el bien de la ciudadanía. Obviamente, esto conlleva a una precaria forma de trabajo, de transmisión de conocimientos, y por ende, una bajo aprendizaje.

2.3. La Educación Media desde la perspectiva de la UNESCO

Referente al proyecto que realiza la UNESCO en México para ayudar a los estudiantes del Nivel Medio Superior a que egresen con éxito de este nivel, recientemente la Oficina de la UNESCO de México se integró al Comité Directivo y Equipo Técnico del programa Construye T en enero de 2009, asumiendo la responsabilidad de gestionar el proceso de evaluación del mismo a petición de la Subsecretaría de Educación Media Superior. La Oficina de la UNESCO (2009) en México solicitó la asistencia técnica de IIFE UNESCO- Buenos Aires (el Instituto Internacional de planeamiento de la educación) para llevar a cabo la evaluación de procesos e impacto, de común acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior y el Comité Directivo del Programa.

Asimismo, dicha oficina junto con la Universidad Pedagógica Nacional desarrollaron la adaptación de la guía de la UNESCO (2009): Poner fin a la violencia en las escuelas (Stop violence in schools), para su distribución a nivel nacional en las escuelas de educación media superior que participan en el Programa Construye-T.

Esta adaptación del documento recoge las aportaciones de grupos de directivos y docentes de algunos centros de educación media superior, expertos académicos, representantes de asociaciones civiles. (UNESCO, 2011). Sin embargo, este proyecto fue planteado para Bachilleratos Generales y Técnicos, no para las preparatorias que pertenecen actualmente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ni las incorporadas a esta Institución.

2.4. Panorama de la OCDE de la educación en México

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2013) es una “Organización intergubernamental que reúne a 34 países comprometidos con las economías de mercado y con sistemas políticos democráticos, que en su conjunto representan el 80% del PIB mundial. Referente a la educación, la OCDE durante sus cinco décadas de existencia” (p. 2). Esta organización ha planeado y ejecutado diversas actividades en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, por ejemplo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que constituye la principal referencia mundial para evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos de enseñanza media. (OCDE, 2014).

En la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, los estudiantes han sido evaluados con la prueba del PISA. Hasta hace 5 años sus resultados habían fluctuado entre los dos primeros lugares, sin embargo, se detectó la problemática del bajo rendimiento académico de manera general. Pero, esta investigación solo se centró en el rendimiento escolar de la asignatura Lenguaje que se imparte en primer grado, a estudiantes de nuevo ingreso a la preparatoria.

Ahora bien, el objetivo del Informe de la OCDE (2014) “es ayudar a las autoridades educativas en México, y a las de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer su

sistema educativo” (p. 1). En general, el informe se centra en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, el liderazgo y la participación social en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes. También desarrolla un marco comparativo de los factores clave de la política pública en escuelas y sistemas escolares exitosos, y lo adapta al contexto y la realidad en México.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2010), ha desempeñado un papel fundamental en centrar la atención sobre este tema. En algunos países fueron desmentidos los mitos nacionales sobre los resultados, y se subrayaron las deficiencias en la calidad y la equidad. Asimismo, existen pruebas convincentes de que la calidad y la equidad no se excluyen mutuamente, y de que es posible obtener excelentes resultados para prácticamente todos los estudiantes. Países como Canadá, Corea, Finlandia, Irlanda, Polonia y Suecia, tienen un alto desempeño escolar y tasas bajas de abandono escolar; la proporción de su población adulta que completa la educación media superior aumentó, y tienen un porcentaje bajo de estudiantes con dificultades escolares. (OCDE, 2010).

De acuerdo al panorama de la educación en México por la OCDE (2014),

los jóvenes de 15 a 29 años pasarán en promedio 6.4 años en actividades laborales y 5.3 años en educación y formación: un año más en el trabajo que el promedio de la OCDE (5.4 años) y dos años menos en educación (el promedio de la OCDE es de 7.3 años). Existe un gran riesgo de que estos se desvinculen tanto de la educación como del mercado laboral. Aun cuando la proporción de jóvenes de entre 15 y 29 años que no cursan estudios ha disminuido en comparación con el año anterior, cerca del 65% de la población de este rango de edad en México no participó en la educación en 2012 (66% en 2011), y el 22 % no trabajaban ni estaban inscritos en algún tipo de educación o formación (23% en 2011). Con base en las tendencias actuales, se estima que los mexicanos de 15 a 29 años de edad pasarán 3.3 años sin estar empleados ni en educación o formación (el promedio de la OCDE es de 2.3 años). (p. 2).

Esto es realmente alarmante si con la Reforma Educativa del 2012 se hizo obligatoria la Educación Media y además se espera que para el 2022 la cobertura de estudiantes en este nivel educativo sea total, esta meta se ve cada vez más lejana.

2.5. Principios rectores de los sistemas educativos de alto desempeño en México.

Para cualquier país, se requieren estrategias significativas e integrales que mejoren la educación en todos los agentes que participan en el sistema educativo. Debido a esto, se deben hacer consideraciones de que un objetivo no puede estar fuera del contexto de la IE. Todo debe influenciar en el fin de la educación, esto es, en la preparación de los individuos para la vida. Por otro lado, muchos factores económicos y sociales hacen que sea forzoso mejorar el sistema educativo mexicano, y ya se han realizado algunos avances en la dirección adecuada, sin embargo no se han tenido buenos resultados o los suficientes, o bien, el avance es muy lento.

La población estudiantil en México, con el correr de los años, va incrementando. Cada vez son más los alumnos matriculados en escuelas de educación básica, y como es sabido, la matrícula de egreso disminuye al cabo de 6 años; y así, consecutivamente, el egreso de escuelas secundarias de estas también es menor al del ingreso, y de igual forma la eficiencia terminal del NMS es menor que el del ingreso. Por lo que México presenta problemas de eficiencia terminal y todo lo que implica la trayectoria escolar de un estudiante durante su permanencia en una IE.

Si hablamos de eficiencia terminal, al igual que el rendimiento académico, los factores que la afectan son múltiples. No es el caso de esta investigación, sin embargo, corresponde mencionar que uno de los factores que afectan el alto índice de deserción del NMS es el bajo rendimiento académico, es decir, la reprobación y lo que implica que un estudiante obtenga bajas calificaciones. Es por ello que, se requiere de la innovación educativa en el NMS en México.

A pesar de que la tasa de matriculación de alumnos de entre 5 y 14 años de edad al nivel básico ha mejorado por el incremento de población en México, muy pocos estudiantes continúan la educación media superior, y la calidad de la educación es aún

muy baja en muchas partes del sistema. Esta situación es preocupante, ya que según cifras de la OCDE (2010), “casi 19.2 millones de jóvenes de entre 15 y 29 años de edad no están escolarizados (...). De este grupo, más de 12.5 millones de ellos están empleados y 6.7 millones son jóvenes que ni estudian ni trabajan” (p. 47). El poder insertarse al mercado de laboral por necesidad, es una de las razones por las que los jóvenes no permanecen en la escuela, quienes además se ven muchas veces en la necesidad de mantener a sus familias y/o a ellos mismos. Si los jóvenes no están en la escuela o trabajando de manera formal, es muy probable que un porcentaje significativo de ellos trabaje en el sector informal.

En términos de desempeño académico, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) muestran que, en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, demasiados estudiantes mexicanos no tienen un alto nivel de habilidades y de conocimiento. La OCDE (2010) muestra que en México, “la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA, mientras que el promedio de la OCDE fue de 19.2% (en 2006). Sólo el 3% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles superiores 5 y 6” (p. 21), los cuales requieren que los estudiantes demuestren que pueden identificar, explicar y aplicar conocimiento científico en una variedad de situaciones complejas de la vida.

Del mismo modo, se menciona que el desempeño de los estudiantes mexicanos puede mejorarse. A pesar de los múltiples desafíos y de las numerosas estrategias que existen para hacerles frente, México necesita centrar sus esfuerzos en este objetivo: que todos los niños y jóvenes alcancen su máximo potencial de aprendizaje.

Para conseguir esto en el complejo sistema educativo mexicano, el Consejo Asesor de la OCDE recomienda establecer un número reducido de objetivos claros, medibles y de la más alta prioridad, enfocados en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes y dirigir todos los esfuerzos para alcanzar estos objetivos. Los objetivos concretos deberían ser: mejorar el desempeño de los estudiantes, reducir la deserción escolar, asegurar el “egreso oportuno” y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo.

Otros elementos participativos importantes es el papel del docente y de la enseñanza que da este. Goodson (2003) refiere que “la escasez de información con

respecto a las prácticas de enseñanza “reales” revela una falta de interés hacia estos temas por parte de los responsables de las políticas públicas y, con algunas excepciones, de los investigadores”. Una característica común es que la fuerza laboral educativa en México está menguando y no se está haciendo nada en lo práctico al respecto, por lo que los docentes de mayor edad tendrán que ser sustituidos dentro de poco.

Refiriéndose a los docentes en México, estos han recibido un tipo de formación inicial docente para ejercer la profesión. Así como en otros países, la educación docente en México está organizada por niveles: “uno para los docentes de educación básica (esto incluye los niveles preescolar, primaria y escuelas de educación media básica), y otro para los docentes en educación media superior” (Aguerrondo, Benavides y Pont, 2009).

Existe un inconveniente para los docentes que se forman para impartir clases en educación media superior, este es que reciben la información del contenido específico de las diferentes áreas temáticas, pero, sin ninguna formación profesional específica para desarrollar habilidades y generar nuevas estrategias de enseñanza según lo marca la OCDE (2005). Ahora bien, estos docentes, no buscan incorporarse a la docencia como primera opción, sino como segunda, o incluso tercera opción de carrera profesional, debido al bajo salario obtenido en este campo laboral en México; y, se incorporan a este trabajo porque no tienen otra oferta de trabajo y no porque sea su vocación.

Los docentes desempeñan un papel muy importante en la sociedad, por lo que es crucial reconocer la enseñanza como una profesión. El papel que juega el docente tiene que ser definido dentro del marco escolar como el de un profesional de alto nivel, y no solo como el de un docente con una plaza.

Esto lo señaló la UNESCO (1966), que debe verse como profesión a la enseñanza: “es una forma de servicio público que requiere del conocimiento de docentes expertos y de habilidades especializadas, adquiridas y mantenidas a través de un estudio riguroso y continuo; también apela al sentido de la responsabilidad hacia la educación...” (p. 10). Tal sentido de la responsabilidad, personal y colectiva, fija estándares de alto nivel, tanto para el comportamiento, como para las prácticas de los docentes en las escuelas.

El problema de los jóvenes que no están matriculados en alguna IE ha persistido en México, tal como lo menciona Aguirre (2014): “de acuerdo con la encuesta nacional de educación media superior el 2012, el 30.5% de los jóvenes en edad de asistir a instituciones de educación media se encuentran fuera de la cobertura del sistema educativo” (p. 8). Asimismo, en el periodo comprendido entre 2003 y 2012 la matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal aumentó del 58% a poco menos del 70% (PISA, 2012). Pero estos porcentajes, obviamente, son relativos a la eficiencia terminal.

CAPÍTULO 3. INSTITUCIONES EVALUADORAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO.

En el presente capítulo se presentan las Instituciones encargadas de evaluar la educación media superior de México, para medir los conocimientos, el razonamiento, las habilidades, la reflexión y la capacidad de crítica de los estudiantes a nivel nacional e internacional. Solamente se mencionan las instituciones y organizaciones que evalúan a la preparatoria en cuestión, la cual pertenece a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

3.1. La prueba del PISA en México

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, coordina el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) desde hace diez años, en la que se trabaja en múltiples tareas y actividades para la educación, una de esas tareas es la elaboración y presentación del informe nacional donde se reportan los resultados del desempeño de los estudiantes mexicanos de la educación media superior en las áreas principales y de tronco común: matemáticas, ciencias y lectura. (PISA, 2012).

Dicho informe se presenta año y medio después de la aplicación del examen, dada la cantidad de alumnos que se deben calificar. Cabe mencionar que en la evaluación de PISA 2012, el área que se evaluó a mayor profundidad, fue matemáticas. Dado que esta también fue la principal en 2003 ahora es posible realizar un comparativo, a fin de identificar avances o retrocesos en la preparación de los jóvenes mexicanos de 15 años. Para las áreas de Ciencias y Lectura sólo se reportaron los resultados de este ciclo.

En PISA 2012 participaron 65 países, de los cuales, 34 son miembros de la OCDE. El número de alumnos que fue evaluado fue 510 000 aproximadamente, quienes fueron seleccionados al azar para realizar la prueba. Los ciclos de aplicación tienen una periodicidad definida: se aplica cada tres años y en cada ciclo se enfatiza un área o competencia diferente. En 2000 el énfasis fue Lectura, en 2003 Matemáticas, en 2006 Ciencias, en 2009 Lectura, y, en 2012 se centró nuevamente en Matemáticas como área

principal. Según el informe de resultados de PISA en 2012, entre PISA 2003 y PISA 2012, México aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). El rendimiento de estos alumnos en matemáticas también mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012). Cabe destacar que el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE. Sin embargo, en PISA 2012, el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas. En la asignatura evaluada central, el promedio de México de 413 puntos lo ubica por debajo de Portugal, España y Chile, a un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú. En PISA 2003 existía una diferencia de 60 puntos entre alumnos en ventaja y desventaja social; en PISA 2012, esta diferencia bajó a 38 puntos. Asimismo, la variación derivada de factores socio-económicos disminuyó del 17% en 2003 al 10% para 2012. En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas es la más alta de toda la OCDE y la tercera más alta de todos los participantes en PISA (detrás de Perú y Costa Rica), reflejando altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país. (pp. 2-3)

De los resultados obtenidos en la aplicación de lectura, “41% de los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%). Menos del 0.5% de los alumnos logró alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%)” (PISA, 2012).

Esto quiere decir que en promedio los alumnos en México obtienen 424 puntos, siendo el puntaje promedio en la OCDE de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad. Estos datos son preocupantes porque la educación en México está deficiente y esto es multifactorial, una premisa hipotética es que el estudiante mexicano del NMS no sabe leer o no comprende lo que lee, por eso no es capaz de responder a preguntas sencillas sobre comprensión de textos, ya no tanto la reflexión sobre textos o la crítica, comentario y opinión sobre un texto, sino la comprensión.

Esto es lo que también se aborda en los contenidos temáticos de la asignatura de Lenguaje en cuestión en esta investigación, la cual fue sometida a la intervención del OMP para ver el impacto de esta estrategia en los estudiantes, con el objetivo de mejorar su aprendizaje, pero también, tomando en cuenta estos datos de PISA, intentar cambiar los porcentajes de evaluación en esta prueba en las generaciones futuras.

Tres años después, se aplicó la evaluación de PISA en 2015, esta se realizó durante el segundo semestre de dicho año con la participación de estudiantes de los 73 países que están adscritos a la OCDE hasta ese año. PISA (2015) La prueba constó de 55 preguntas de matemáticas, ciencias y habilidad lectora, incluyendo en esta oportunidad una prueba adicional de educación financiera. En esta ocasión tocó la profundidad evaluadora al área de Ciencias.

Además, PISA (2015) contó en esta ocasión con la participación de “Argelia, Escocia, Georgia, Kosovo, Moldavia, República Dominicana y Trinidad y Tobago. Los resultados serán publicados en diciembre de 2016, y la próxima edición se realizará en 2018, con prioridad en el área de capacidad de lectura” (p. 8).

3.2. El INEE y la educación media superior en México.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es otro organismo evaluador de educación media superior. Este, (INEE, 2012) “fue creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada. Antes de constituirse como organismo autónomo, operó (...) como un descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (p. 1). El INEE tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

En la Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores, llamada *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación (2012)*, se señaló que “durante sus primeros diez años, el INEE se ha encargado de sistematizar y generar información para valorar, de la manera más integral posible, la calidad de la educación básica y media superior en

nuestro país” (p. 1). Además, el INEE defiende a la educación como un derecho humano importante que posibilita el ejercicio de los demás derechos. Se tiene entendido que gracias a la educación, es posible que un individuo tenga una mejor calidad de vida, con educación puede mejorar sus condiciones sociales, económicas y culturales, no tan sólo como individuo sino en conjunto, se mejora el país. Sin embargo, siempre está presente el problema de la deserción escolar, en todos los niveles educativos que son los que llevan a un nivel bajo en conocimientos y preparación ante la sociedad, debido a que las familias que no estudiaron, no pueden matricular a sus hijos en escuelas porque no pueden solventar sus gastos, y se vuelve un círculo vicioso. Aun cuando la educación básica en México es gratuita, hay escases económica para solventar los gastos que implican permanecer en una IE.

Un componente que hace notar el INEE respecto de los estudiantes de 15 años de edad, que son los que forman parte de esta investigación por sus características, la mayoría de los cuales cursa el primer grado de bachillerato, el INEE (2012) expresa que “el 40% no es capaz de reconocer la idea principal de un texto si la información no es explícita y tampoco logra relacionar el contenido del material que está leyendo con sus conocimientos y experiencias personales”. (p. 4).

Además, la mitad de estos estudiantes presenta dificultades para razonar y pensar en las otras dos áreas, la de matemáticas y la de ciencias. Si bien las competencias lectoras, matemáticas y científicas mejoran entre los estudiantes mexicanos que terminan la educación media superior, su desempeño es muy bajo en comparación con estudiantes de la misma edad pero de naciones desarrolladas. Por ejemplo, mientras que “en lectura 30% de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE se ubica en los tres niveles más altos de desempeño, en México sólo el 16% de quienes han concluido su escolaridad obligatoria” (p. 6) con 17 o más años de edad alcanzan esos niveles, esto es realmente preocupante.

Hasta aquí se ha expuesto un panorama general de la educación obligatoria y gratuita en México. Sí ha habido avances sustanciales pero también existen limitaciones de los cuales se requiere establecer mecanismos de acción para solventar las problemáticas en el Nivel Medio Superior (NMS) en la República Mexicana. Ahora bien,

qué se requiere hacer respecto al NMS. Lo que determina el INEE (2012) para esta situación es lo siguiente:

la cobertura de la educación media superior se ha incrementado a ritmo suficiente como para dar cabida casi a la totalidad de los egresados de secundaria que demandan el servicio al término de cada ciclo escolar; no obstante, una vez que han ingresado muchos de ellos desertan, particularmente en el transcurso del primer año. El desafío de la universalización del bachillerato no radica en la transición entre los grados 9 y 10, sino en lograr que todos los jóvenes lleguen hasta ahí al cumplir los 15 años y concluyan el resto de la escolaridad obligatoria en el tiempo establecido y habiendo aprendido lo esperado. (p. 10).

Aunque sea una obviedad, lo que sucede en la educación básica influye fuertemente en lo que la educación media superior puede realizar, tanto en términos de cobertura como de logro escolar. Las carencias actuales en la formación de los estudiantes de primaria y secundaria son graves y limitan sus posibilidades de continuar aprendiendo.

El INEE plantea que este rezago obliga al mismo sistema a usar los años adicionales de escolaridad para intentar alcanzar objetivos educativos fijados para ciclos previos (INEE, 2012). Ahora bien, el supuesto de que los estudiantes abandonan la enseñanza media porque les resulta muy difícil aprender lo que ahí se les enseña se torna creíble, así como el concluir el bachillerato disminuye la probabilidad de caer en la pobreza. Ambas son situaciones que ameritan un estudio especial, dado que la realidad es que el estudiante abandona sus estudios por múltiples factores así como al concluir los estudios de educación media superior se tiene menor probabilidad de estar en la pobreza, viviendo en un país donde el salario mínimo no alcanza para subsistir.

Para esto, se debe llevar a cabo una evaluación y detectar las deficiencias en los planteles educativos y así establecer propuestas para llevarse a cabo con el fin de corregir las irregularidades que se presenten en los diversos contextos y niveles educativos. Y, para realizar evaluaciones al NMS, existen instancias correspondientes tales como las que pertenecen al Sistema Nacional de Evaluación, organismos privados que realizan investigación a gran escala como CENEVAL, COPEEMS, organismos de

poder ejecutivo y organismos autónomos como CONEVAL, INEGI, que evalúan también lo educativo, y el propio INEE, que es la autoridad máxima en materia de evaluación educativa actualmente.

De acuerdo a los lineamientos para la Evaluación del desempeño docente que plantea el INEE (2015), el perfil, los parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la educación media superior están seccionados en cinco dimensiones,

en la primera, el docente domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; en la segunda, debe planificar los procesos de formación, enseñanza – aprendizaje y evaluación atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; la tercera explicita que los docentes deben evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje con un enfoque formativo; en la cuarta, el docente debe organizar y desarrollar su función continua a lo largo de su trayectoria profesional; por último, la quinta dimensión, en la que el docente lleva a la práctica procesos de enseñanza – aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. (p. 23).

Lo anterior está confirmando la necesidad de la planeación y planificación de las sesiones escolares, así como la innovación en las estrategias de enseñanza–aprendizaje que debe implementar el docente en cada planeación didáctica y que debe estar ésta centralizada en el estudiante considerando su contexto sociocultural, esto con el fin de que el estudiante retenga los conocimientos, aprenda lo que necesita para tener una vida digna, una educación de calidad disponible, accesible, adaptable y aceptable ante los nuevos retos que la sociedad demanda.

3.3. CENEVAL. Evaluaciones para México

El Centro Nacional de Evaluación para La Educación Superior (CENEVAL) surge en 1994 como respuesta a un reclamo de la sociedad en un mandato de la Asamblea

General de la ANUIES (Asociación que congrega a la mayor parte de las instituciones de educación superior del país). La misión de este Centro (CENEVAL, 2017) “es promover la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes (p. 24). Para atender dicha misión, el Centro desarrolla dos tipos de exámenes: unos son los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), que evalúan, mediante dos instrumentos: uno predictivo y otro de diagnóstico, las competencias y conocimientos indispensables que deben haber adquirido los egresados de la educación básica, de educación media superior, y, quienes aspiran a seguir estudios de posgrado y, otro tipo de examen es, el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). El cual permite identificar si los egresados de la licenciatura que han cubierto el total de sus créditos, estén o no titulados, cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional.

Además, de los EXANI y los EGEL, el Centro desarrolla y administra otras pruebas diseñadas especialmente para lo que requieran las IE. CENEVAL (2017) “Para administrar estos requerimientos cuenta en su organigrama con la Dirección General Adjunta de Programas Especiales. Una de las áreas de esta dirección agrupa a todos los programas que atienden la acreditación de conocimientos” (p. 33).

Refiriéndose al NMS, el CENEVAL realiza el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) es una prueba de conocimientos que consta de 150 (a veces 128) reactivos de opción múltiple que abarcan tanto habilidades intelectuales (verbal y matemática) como conocimientos disciplinarios (Español, Matemáticas, Geografía, Civismo, Ética, Física, Historia, Química y Biología) en diferentes grados de dificultad. También contiene la opción de inglés con 16 reactivos adicionales (CENEVAL, 2017). La aplicación es efectuada generalmente por personal de la institución interesada teniendo una duración máxima de 3 horas y 40 minutos. La revisión la efectúa el mismo centro evaluador mediante sistemas ópticos. Los resultados de los exámenes sirven a las instituciones para determinar si el aspirante es o no aceptado de acuerdo a un número mínimo de aciertos que debe superar, siendo reglamentados por cada sistema educativo.

Para el ingreso al Nivel Superior (NS), existe el EXANI-II, el cual, proporciona información integral sobre quiénes son los aspirantes que cuentan con mayores posibilidades de éxito en continuar sus estudios superiores.

Este examen integra dos pruebas: el EXANI-II de Admisión, que explora competencias genéricas predictivas en las áreas de Pensamiento matemático, Pensamiento analítico, Estructura de la lengua y Comprensión lectora. Su propósito es establecer el nivel de potencialidad de un individuo para lograr nuevos aprendizajes, por lo que todo sustentante debe responderlo. Ofrece a las instituciones usuarias información útil para la toma de decisiones sobre la admisión de los aspirantes. Y, el EXANI-II tipo Diagnóstico, que mide en doce módulos el nivel de la población sustentante en el manejo de competencias disciplinares extendidas, alineadas con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Dado su carácter diagnóstico, la institución usuaria tiene la prerrogativa de incluir o no esta prueba en su proceso de aplicación. (CENEVAL, 2017).

El EXANI II es aplicado a estudiantes del NMS, en específico, en estudiantes de las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el primer semestre del tercer año.

Otra prueba que realiza CENEVAL es la llamada DOMINA, el cual, mide las competencias Disciplinares Básicas de la Educación Media Superior. DOMINA es una estrategia de evaluación que considera una batería de exámenes para evaluar los contenidos medulares de las competencias disciplinares, aquellos que los especialistas y docentes identificaron como los conocimientos y habilidades que todo egresado de la educación media debe dominar” (CENEVAL, 2017, p. 39). Esta prueba no se ha aplicado en las preparatorias de la BUAP, porque la Universidad no la ha solicitado.

Los contenidos que evalúa este examen pertenecen a las competencias disciplinares básicas del Marco Curricular Común (MCC), de los cinco campos disciplinares del SNB: Matemáticas, Comunicación, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades. El CENEVAL, con este tipo de examen “mide también las Competencias Disciplinares Extendidas de la Educación Media Superior (DOMINA-CDE), es un examen que evalúa los contenidos medulares de las competencias disciplinares que un panel de especialistas y docentes identificaron como los conocimientos y habilidades” (p. 39) que los egresados de la educación media superior deben dominar, si desean iniciar estudios de educación superior.

3.4. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes de Educación Media Superior en México. PLANEA.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas, pusieron en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), cuyos instrumentos se aplicaron en 2015 a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior. (PLANEA, 2015).

Planea surge en lugar de la prueba ENLACE, con varias modificaciones para informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes, en dos áreas fundamentales de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

Los objetivos principales de este esfuerzo evaluativo son: 1) Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria. 2) Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares. 3) Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes. 4) Aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares. 5) En este espacio se ofrece información sobre el diseño y las características de los instrumentos de evaluación, así como los aspectos operativos de su aplicación en los grados evaluados de educación básica y media superior. (Planea, 2015, p. 6)

También se pone a disposición de los alumnos, docentes, autoridades educativas, investigadores y al público en general, los resultados obtenidos por los alumnos evaluados, presentándolos en concentrados a diferentes categorías: individual (por estudiante), por escuela, por entidad federativa y por país, donde se muestra en qué reactivo el estudiante tuvo errores, y muestra las respuestas después de haberse aplicado la prueba, lo que sirve para verificar los errores y repensar la respuesta.

Del mismo modo, es posible consultar las bases de datos de los resultados, a través de los cuales se pretende orientar a los interesados y a la comunidad educativa, respecto a la correcta interpretación de estos resultados y el uso de los mismos para contribuir a la mejora de la calidad educativa. Es importante señalar que estas evaluaciones de logro no están diseñadas para evaluar la calidad educativa de los planteles o el desempeño de sus docentes. Tampoco deberán usarse para premiar o castigar a estudiantes, docentes o escuelas, sino para ver en qué lugar está cada IE, ver los errores por área temática e intentar mejorar los resultados en la siguiente aplicación de PLANEA.

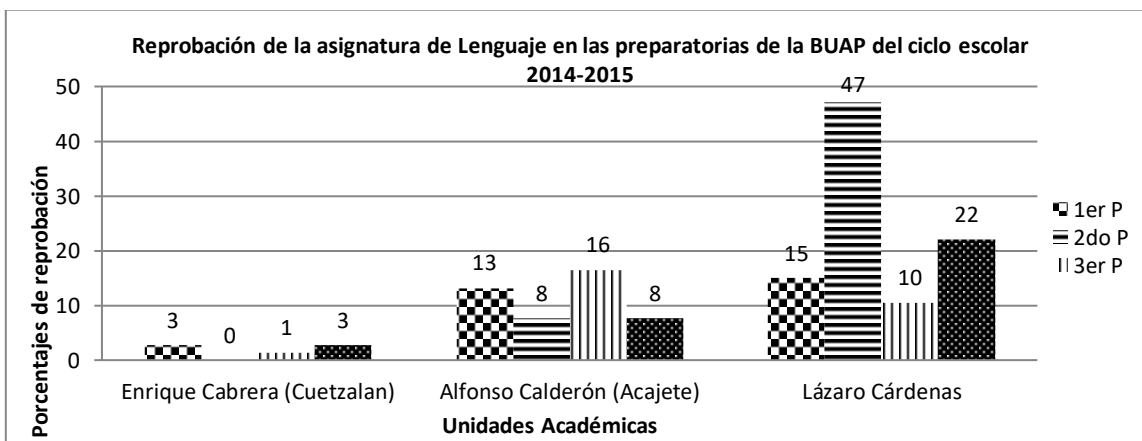
En 2015 del 17 al 20 de marzo, Planea Media Superior se aplicó por primera vez a 1'037,775 alumnos que cursan el último grado de educación media superior en 14,548 instituciones educativas de carácter público, federal y estatal, en planteles particulares con reconocimiento de validez oficial otorgado por la SEP o por las entidades federativas; así como en instituciones de carácter autónomo y en sus escuelas particulares incorporadas. Con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación media superior, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Es importante mencionar que, aunque el perfil de la prueba Planea Media Superior está alineado a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que establece las competencias disciplinares básicas características del perfil del egresado del bachillerato, los resultados obtenidos NO son comparables con los de la prueba ENLACE Media Superior (PLANEA, 2017, p. 25).

Estos son los organismos evaluadores en el NMS de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, razonamiento matemático, verbal, de ciencias y de competencias a los que se ven sujetos los estudiantes para medir su aprendizaje con la finalidad de ver en qué están debilitados y fortalecer a la siguiente generación para superar los resultados en la prueba siguiente como plantel que desarrolla en los estudiantes las competencias disciplinares básicas y extendidas.

3.5. Unidad de Aprendizaje de Lenguaje a nivel institucional.

Son 7 unidades académicas urbanas más 12 regionales dando un total de 19 planteles los que conforman la preparatoria de la BUAP. En las que el bajo rendimiento académico en algunas preparatorias en la asignatura de Lenguaje e investigación se ve reflejado; recordando que el rendimiento académico alude al promedio general aritmético de los estudiantes y a su vez, éste proporciona la referencia de la reprobación de asignaturas; esto es, en la materia que compete a esta investigación y en todas las preparatorias hay estudiantes reprobados, en algunas preparatorias más que en otras pero, los índices de reprobación del segundo parcial son altos a comparación al primero, tercero y cuarto parcial.

Son 5 preparatorias, las que presentan esta problemática, destacando la UA “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” Urbana, con el 47% de sus estudiantes reprobados en el segundo parcial correspondiente al ciclo escolar 2014-2015, le sigue la preparatoria regional “Simón Bolívar” de Izúcar de Matamoros con el 40% de reprobados, con un porcentaje menor a éstas se encuentra la preparatoria regional “Enrique Cabrera Barroso” de Teziutlán con el 27%. Cabe hacer mención que el porcentaje es proporcional al número de estudiantes inscritos en cada plantel educativo, no obstante, la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” tiene el porcentaje mayor de reprobación de todas las preparatorias. A continuación se muestra la tabla y gráfico que evidencia esta problemática.



Gráfica 1. Reprobación de la asignatura de Lenguaje en las preparatorias de la BUAP del ciclo escolar 2014-2015. Fuente: elaboración propia.

En la gráfica se puede observar que la preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso tuvo sólo el 7% de reprobados en Lenguaje durante todo el ciclo escolar, y, en el segundo parcial, que es el concerniente a este estudio, tuvieron el 0% de reprobación; le sigue la preparatoria Urbana Emiliano Zapata con el 8% de estudiantes reprobados durante el ciclo escolar, y, con el 2% en el segundo parcial; en tercer lugar se encuentra el Bachillerato 5 de Mayo con el 2% de reprobación en el segundo parcial.

Como porcentaje medio, se tiene a la preparatoria Regional Alfonso Calderón Moreno de Acajete, con el 10% de estudiantes reprobados durante todo el ciclo escolar, con el 8% en el segundo parcial. Y, de las preparatorias que tienen mayor índice de reprobación en la materia de Lenguaje durante todo el ciclo escolar son: la preparatoria Urbana "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" con el lugar número 17, tomando en cuenta las 7 preparatorias más las 12 regionales, siendo el segundo parcial el más alto de todas las preparatorias con el 47% de reprobación. Le sigue la preparatoria Regional "Simón Bolívar" de Izúcar de Matamoros en el lugar número 18 con el 40% de estudiantes reprobados en el segundo parcial; mientras que en último lugar se encuentra la preparatoria Regional "Enrique Cabrera Barroso" de Tezuitlán con el 27% de estudiantes reprobados en el segundo parcial; se ubica en el último lugar porque en el primer parcial obtuvo el 38% de reprobación, y el 24% y el 27% en el tercero y cuarto parcial, respectivamente.

CAPÍTULO 4. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN UN MARCO DE DIVERSIDAD.

En las últimas décadas, lo que demanda la sociedad de los egresados de planteles educativos es que estos sean mejores ciudadanos, humanamente conscientes de su entorno, con identidad, razón y dignidad, con conocimiento y aplicación de derechos y deberes, con capacidades creadoras, con valores e ideales.

Es, pues, en la escuela donde el alumno encuentra los medios adecuados para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades, de sus habilidades de razonamiento y de su sensibilidad artística; de su formación axiológica y social, y, de conciencia ciudadana y ecológica. Es en la escuela donde aprenden a convivir y relacionarse con sus semejantes, a formar parte de una comunidad heterogénea y ser tolerante con los demás aceptando las diferencias ideológicas, contextuales, sociales, etc., para tratar de vivir en un país libre y democrático.

Para lograr estos fines que se requieren en la sociedad y en el ámbito laboral, es indispensable tomar al individuo en una fase de aprendizaje crucial en su vida, en la cual, aún son dóciles para aprender y llevar acabo conductas para el bien común de la sociedad. Por lo anterior, se considera que esa fase de aprendizaje es en la educación media superior, porque es allí donde el adolescente adquiere determinadas competencias comunes para tener una vida productiva, tanto para él mismo como para la sociedad en la que habite como adulto. Es por esta razón que los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior, reciben los conocimientos pertinentes que contribuyan a un desarrollo integral como personas.

Para cumplir esta expectativa en los estudiantes que concluyen la educación media superior, es indispensable que las instituciones que pertenecen a este nivel educativo, trabajen en lo ya establecido como los planes de estudio, las estrategias docentes adecuadas al contexto del estudiante para ayudarlo a desarrollar competencias, y, principalmente, que el docente transmita el conocimiento de tal manera que el estudiante sea una persona que se desenvuelva en los ejes que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013): “lenguaje, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos, toma de decisiones y desarrollo personal” (p. 5).

Debido a lo anterior, el viernes 26 de septiembre de 2008, se llevó a cabo una reunión de la SEP, cuya secretaria Josefina E. Vázquez Mota, aprueba el Acuerdo Secretarial No. 442, en el que se crea el *Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un Marco de Diversidad*, en el cual se realizará el proceso de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)* a partir del ciclo escolar 2009-2010, en el que “se establecen los siguientes niveles de concreción: I.- Marco Curricular Común con base en competencias. II.- Definición y regulación de las modalidades de oferta. III.- Mecanismos de gestión. IV.- Certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato” (Acuerdo 442, 2008, pp. 2-5).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es, pues, un proceso que consiste en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con base en cuatro pilares:

4.1. Construcción de un Marco Curricular Común con base en competencias

Los egresados de la educación media superior, de los planteles que pertenezcan al Sistema Nacional de Bachillerato, deberán desarrollar las Competencias Genéricas que constituyen el Perfil del Egresado en las diversas asignaturas que establezca el programa de estudios al que estén inscritos. De acuerdo a la RIEMS (2008) estas competencias se organizan en seis categorías:

1. El alumno se autodetermina y cuida de sí.
2. Se expresa y se comunica.
3. Piensa crítica y reflexivamente.
4. Aprende de forma autónoma.
5. Trabaja de forma colaborativa.
6. Participa con responsabilidad en la sociedad (p. 2-9).

Ahora bien, cabe hacer mención que las competencias son el punto integrador de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un individuo, la RIEMS establece que “las cuales se movilizan de forma integral en contextos específicos. Son también recursos cognitivos del sujeto para integrar esos conocimientos, habilidades y actitudes para actuar

con efectividad en situaciones diversas, responder preguntas o resolver problemas específicos” (p. 2), por lo que es importante que se desarrollen en el estudiante para hacerlo un individuo crítico, reflexivo, capaz de producir nuevo conocimiento y prepararlo para la vida escolar futura.

La finalidad de la RIEMS, es que los egresados de la educación media superior, tengan en común un desarrollo para ser ciudadanos competentes en el país. Para esto, deben desarrollar las siguientes competencias que, se dividen de la siguiente manera: la RIEMS (2008) las determinó en genéricas, disciplinares y profesionales; las dos últimas se dividen en básicas y extendidas:

Las Competencias Genéricas son aquellas que permitirán a los jóvenes comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política.

Las Competencias disciplinares dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado. Dentro de éstas se encuentran las Competencias Disciplinares Básicas y Disciplinares Extendidas, éstas integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y, se constituyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.

Las Competencias Profesionales, se dividen en Profesionales Básicas y Profesionales Extendidas; y, se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo (p. 3).

El docente titular de cada asignatura, es responsable de desarrollar en el estudiante, todas y cada una de estas competencias, sin embargo, no todas las competencias se pueden lograr en una sola materia. Es el caso de la asignatura de Lenguaje en donde se trabaja en el alumno únicamente: 1) se expresa y se comunica; 2) piensa crítica y reflexivamente; 3) aprende de forma autónoma; y, 4) trabaja en forma

colaborativa. Es decir, se intenta desarrollar al máximo el mayor número de competencias, se redacta y se plasma en las planeaciones didácticas; sin embargo, en la práctica, dentro del aula, es distinto. Ante grupos de 40 a 50 estudiantes es insuficiente el tiempo que tiene un docente de atender y verificar el desarrollo de las competencias en cada estudiante.

En la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, la población estudiantil es baja, es decir, en 2016 ingresaron 260 estudiantes repartidos en 8 grupos, 4 en el turno matutino y 4 en el turno vespertino. El problema que se presenta año con año en la preparatoria es que, uno es el número de ingreso a primer grado y otro es el número de estudiantes que se presentan a clases el primer día. Esto quiere decir que, el número de asistentes es menor al número de matriculados por diversos factores; ha habido estudiantes que optan por cambiarse del turno vespertino al matutino, reduciendo el número de alumnos por la tarde. Ante esto, en la preparatoria se trabaja con grupos que oscilan entre los 32 y 38 alumnos, que es un número aceptable para corroborar el desarrollo de competencias y verificar su aprendizaje.

4.2. Definición y regulación de las modalidades de la Oferta de la Educación Media Superior.

La RIEMS establece y oferta seis modalidades de cursar la educación media superior; estas modalidades, aunque distintas, permiten establecer parámetros claros para garantizar la calidad educativa y, ya reconocidas por el SNB, facilita la identificación y regulación de los servicios educativos, estas son: 1) Presencial; 2) Intensiva; 3) Virtual; 4) Auto-planeada; 5) Mixta; y, 6) Certificación por examen (RIEMS, 2008, 10).

La presencial es la tradicional que no por serla seguirá estática ya que, con la Reforma, tanto alumnos como profesores ingresan a una nueva dinámica (...). La Intensiva, por virtud o necesidad hay ocasiones en que se debe acelerar el desarrollo de un proceso, por lo que se intensifica la enseñanza en un tiempo reducido. La Virtual, esta permite aprovechar las herramientas que proporciona la tecnología a fin de que la enseñanza se traslade allí donde se encuentra el alumno. La Auto-planeada se basa en la flexividad,

emplea también las herramientas tecnológicas, la guía de un docente y las evaluaciones periódicas. La Mixta mezcla estrategias, métodos y recursos de distintas opciones. La Certificación por examen toma en cuenta al mundo de la práctica, en el cual, a través del ejercicio de una profesión, una persona se capacita en un espacio laboral, o bien, ha tenido una formación autodidacta (RIEMS, 2008, pp. 10-11).

En todas estas modalidades el objetivo no es solo cumplir con ciertas horas de aula, sino el convertir el aula en un espacio en el cual la meta sea desarrollar competencias y, a través de ellas encontrarle sentido y pertinencia a la educación sin descuidar la calidad educativa. El docente, en el caso de la moralidad virtual, debe utilizar los medios de comunicación de una manera interactiva para, sin estar físicamente en un salón de clases, participar de lo que un aula, un docente y una currícula tienen que ofrecerle.

Del mismo modo, se apoya al estudiante en la modalidad que él mismo puede planear el y la trayectoria académica, con lo que se convierte en corresponsable de su formación. Esto beneficia al individuo como persona porque la hace tener un gran compromiso con su educación. De esta manera se facilita la trayectoria de un alumno y las posibilidades de que concluya satisfactoriamente sus estudios, combinando lo que a su juicio resulta más útil para lograr lo que desea, trabajando en conjunto los directivos, los docentes titulares y los estudiantes.

4.3. Profesionalización de los servicios educativos y su Programa de Desarrollo Docente en el Marco de la Reforma.

La profesionalización que ofrece la educación media superior a partir de la RIEMS, es ahora sistemática en todos los procesos a los que cada plantel educativo se debe sujetar; asimismo, se trate de una unificación y homogeneidad de objetivos para que todos los estudiantes de este nivel educativo en México, egresen del mismo con el desarrollo de competencias comunes, preparados para el ingreso el NS. Para alcanzar este nivel, es necesario que, en primera instancia, los profesores estén titulados, que cumplan el perfil docente que establece la RIEMS, a su vez que estén formados y

actualizados en sus áreas bajo competencias, además, deben estar dispuestos a generar e idear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para utilizarlas dentro del aula.

Para que los docentes cumplan con estos objetivos, y como parte de la mis Reforma Educativa, surge el “Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) con el cual, la SEP, la ANUIES y las secretarías de educación estatales, se han comprometido a reacerar al ámbito universitario a casi un cuarto de millón de profesores, que pulen así sus técnicas y conocimientos” (p. 8), para ofrecer un servicio más completo a sus alumnos.

Referente al otorgamiento de becas, que es un apoyo al estudiante, el SNB determina brindar este apoyo a estudiantes de bajos recursos. Si bien existen diversos tipos de becas e instituciones que las expiden en pro de la población estudiantil de zonas urbanas, la RIEMS (2008) plantea que “las becas son un mecanismo ideal para ampliar las oportunidades de los alumnos y a su vez, éstas incrementan las posibilidades de que un estudiante termine su bachillerato en tiempo y forma; puede ser significativas como parte del ingreso familiar” (p. 11), lo que anima a las familias a que el estudiante continúe sus estudios en el NS.

De la misma manera, la Reforma ha detectado en el correr de los años que en la educación media, y tan sólo este nivel educativo, existen estudiantes que solicitan el cambio de escuela por diversos motivos. A esto se le llama Movilidad dentro de las Competencias. Esto también se debe considerar para apoyar al estudiante, sin embargo, no es posible realizarlo fácilmente, debido a que cada plantel contaba con un programa de estudios distinto, en el cual el estudiante debía revalidar materias.

Por lo que, la Movilidad bajo lo establecido por el SNB y la RIEMS (2008), se refiere a “permitir que un estudiante continúe con sus estudios, durante los tres años que dura la educación media superior, y pueda transitar libremente hacia la opción que más le convenga o le interese, sin alentar tránsitos innecesarios e injustificados” (p. 13). Este es uno de los objetivos que tiene la RIEMS y el Marco Curricular Común de facilitar el desarrollo a los estudiantes.

Desde hace varios años atrás se ha hablado en distintos ámbitos sobre la evaluación para la mejora continua, la cual lleva a la calidad. En el ámbito educativo

también es considerado y es por ello que la Reforma (2008) determina la Evaluación permanente para la mejora continua de la educación media superior, la cual “comprende la evaluación a los alumnos a través de una prueba. PLANEA, como un referente personal y la prueba PISA, como un comparativo internacional. Por otro lado, el INEE diseña acciones para que el rendimiento de escuelas y programas pueda cuantificarse” (p.15) de una manera que permita la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

“Lo que no se mide, no se puede mejorar”, frase trillada en cuestiones de control de calidad, puede adaptarse a la educación y la Reforma lo determina por medio del control de medición de los avances de los estudiantes. La medición de avances no puede lograrse sin indicadores previos que permitan comprender si se está avanzando o no. Lo importante es que los indicadores posibiliten una comunicación eficaz y, por lo tanto, tienen que ser exactos.

4.4. Certificación Nacional Complementaria.

En cuanto a la Certificación Nacional Complementaria, el propósito de la RIEMS es que todos los agentes formativos que conforman los sistemas educativos en el país, como los directivos, docentes, personal administrativos y de servicios, se vean involucrados para orientar bajo las Competencias a los estudiantes.

La RIEMS establece que cada plantel educativo puede conservar sus programas y planes de estudios, pero estos deben estar sujetos a la Reforma, es decir, bajo Competencias. Lo que se comentaba en el capítulo anterior haciendo alusión anticipada sobre las Competencias es que los docentes pueden modificar sus planeaciones didácticas y reescribirlas con términos de Competencias, pero no todos las llevan a cabo al cien por ciento dentro del aula. Esto sería un tema para otra investigación posterior.

Ahora bien, el propósito de la RIEMS (2008) es que “todas las escuelas compartan estándares mínimos de calidad, asegurando que todos los alumnos egresen con una serie de competencias para desenvolverse funcionalmente, y, para que colaboraren en la construcción de una sociedad democrática y próspera” (p. 1). De la misma manera, tendrán la capacidad de adaptarse a necesidades específicas mediante una organización

curricular flexible que reconozca la diversidad y facilite una oferta educativa adaptable a las diferentes necesidades de los estudiantes y regiones del país.

El viernes 23 de enero de 2009, en el Acuerdo número 480 se establecen los lineamientos de ingreso de instituciones educativas al SNB, Título I, Artículo 5, para que los planteles procedan a su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato deberán acreditar el cumplimiento o asumir el compromiso, según sea el caso, de lo siguiente:

- I. La adopción del MCC, y consecuentemente, la instauración de mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y el logro de las competencias genéricas y disciplinares básicas, así como la inclusión de las competencias disciplinares extendidas y profesionales que correspondan en sus planes de estudio;
- II. La existencia de una planta docente suficiente y con las competencias que se determinan en el instrumento a que se refiere el artículo 3, fracción IV de dicho Acuerdo;
- III. Las instalaciones que satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas adecuadas para los servicios que se ofrezcan;
- IV. Los requisitos aplicables en función de la modalidad educativa en la que se imparta el servicio;
- V. La generación de espacios de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos;
- VI. La participación en los procesos de evaluación que determine la Secretaría;
- VII. La operación de la gestión escolar con base en el establecimiento de metas, objetivos, priorización, transparencia y planes de mejora continua del SNB;
- VIII. La adopción del sistema de control escolar del SNB;
- IX. El facilitar el tránsito de alumnos de tal manera que sólo esté condicionado a la disponibilidad de espacios en los planteles, y,
- X. La expedición de una certificación complementaria a la conclusión de los estudios en el SNB (p. 1)

CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE BACHILLERATO UNIVERSITARIO BUAP.

Es necesario mencionar la conformación del Sistema de Bachillerato Universitario de la BUAP. Cabe recordar que en “1935 fue concretada la división de la preparatoria, que hasta entonces constaba de un plan de estudios de 5 años, en dos niveles diferentes: el medio básico denominado secundaria, de 3 años, y el medio superior de 2 años” y que conservó la denominación de preparatoria.

De acuerdo a la información obtenida en la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS), (DGEMS, 2007, p. 3) en el periodo de 1938-1961, después de que el antiguo Colegio del Estado fue transformado en Universidad, la institución mantuvo un carácter marcadamente conservador. En esta etapa la preparatoria adquirió el carácter vigente, destacándose el proyecto de reorganización del bachillerato aprobado en 1947, en vigor hasta los primeros años de la década de 1970; su núcleo fue un plan de estudios que abarcaba 30 asignaturas distribuidas en dos años, dando a lo propedéutico un carácter de profundización que permitiera al estudiante seguir una carrera profesional de manera más adecuada. Se fortaleció lo formativo, aspirando a crear en los alumnos una visión amplia y profunda de los problemas culturales.

Entre 1965 y 1984, se crearon más preparatorias dada la demanda de aspirantes a las preparatorias existentes. El surgimiento de estas unidades académicas fue en las siguientes fechas:

la Preparatoria Nocturna fue creada en 1952 como escuela para trabajadores. Las Preparatorias “Benito Juárez” Diurna y “Benito Juárez Nocturna” nacieron el 13 de agosto de 1965, al trasladarse las dos escuelas preparatorias que funcionaban en el Edificio Carolino a su nueva sede de San Baltasar Campeche. La Preparatoria "Emiliano Zapata" fue creada en 1969 como preparatoria popular. La Preparatoria "Enrique Cabrera Barroso" Regional fue fundada por acuerdo del Honorable Consejo Universitario del 19 de julio de 1973 en Tecamachalco. La Preparatoria "Alfonso Calderón Moreno" fue creada en julio de 1975. La Preparatoria "Enrique Cabrera Barroso" Urbana, se sumó a ésta institución por acuerdo del Honorable Consejo Universitario del 6 de septiembre de 1977. La

Preparatoria Regional "Simón Bolívar", en la ciudad de Atlixco, se integró a la Universidad fue acordada por el Honorable Consejo Universitario el 13 de julio de 1981. La Preparatoria "2 de Octubre de 1968". Se institucionalizó en la sesión del 13 de julio de 1981 del Honorable Consejo Universitario. La Preparatoria "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" surgió por acuerdo rectoral del 7 de agosto de 1984. La Preparatoria de la Unidad Regional Universitaria de Libres, antes denominada "Mártires de 1973", su anexión a la institución fue concretada el 4 de julio de 2002 (DGEMS, 2007, p. 5).

Lo anterior muestra que el NMS de la BUAP tuvo cambios de importancia, tales como la transformación de periodos anuales a semestrales; la introducción de materias que fortalecieron el área social y humana; la realización de congresos generales internos de las preparatorias y la participación en congresos nacionales. Hubo una reforma al plan de estudios en 1986, el cual fungió un papel importante como punto de partida para la participación de las academias en los trabajos de renovación curricular, tal como ahora se está elaborando para la reestructuración y conformación del Plan 07, el cual entró en vigor en agosto de este año, con los grupos de primer año.

Volviendo a la reforma de 1986, para muchos docentes el ser partícipes de esta reforma fue su primera experiencia en lo referente a la planeación de procesos educativos, ya que se modificó la duración del bachillerato de 2 a 3 años. El H. Consejo Universitario de la época (DGEMS, 2007, p. 4) "acordó reformar planes y programas de los niveles medio superior y superior, esto llevó en 1992 a profesores, directivos y autoridades universitarias a la revisión del proyecto que se tenía como preparatoria, replanteándose los objetivos del nivel". Cada academia estableció el contenido programático de su asignatura y colectivamente diseñaron el plan de estudios.

El producto final fue denominando Plan de Diseño Curricular del Bachillerato Universitario, ya para 1994, la aprobación del Plan de Desarrollo Institucional conocido como Proyecto Fénix (DGES, 1994), definió las líneas de trabajo para el nivel medio superior:

- a) Excelencia académica como eje fundamental del quehacer universitario.
- b) Instalación de laboratorios de cómputo e inglés, suficientes para ser usados por los estudiantes de los tres años del bachillerato.
- c) Elaboración

de un nuevo modelo académico para el sistema educativo a partir de la implementación de una amplia reforma curricular. d) Definición de un programa de capacitación y fortalecimiento de la planta docente. e) Vinculación de manera adecuada del bachillerato con los niveles de licenciatura, postgrado e investigación. f) Generación del bachillerato de excelencia con alcances a nivel internacional (p. 2).

En este mismo año rectoría contrató al Instituto de Investigaciones Educativas de Massachussets (INCRE), como encargado de desarrollar un nuevo modelo curricular y establecer una nueva metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje para el bachillerato universitario, cuyo trabajo se mantuvo durante tres años. En 1996 se concretó un nuevo cambio plasmado en un documento llamado: Plan General de Re-diseño Curricular, emitido por la Dirección de Educación Media Superior y la Vicerrectoría de Docencia.

Con este cambio, lo que se pretendió fue mejorar la calidad de los egresados del NMS que fueran capaces de ingresar al NS, o bien, que se incorporaran a la sociedad de manera productiva, siendo útiles y formados cívicamente.

Dentro del Plan 06, en 1999 se puso en marcha un programa piloto denominado “Plan para una Formación Pertinente” (PFP), también conocido como Plan 62. Primeramente, se introdujo en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, y después llegó a la Unidad Regional Universitaria de Libres en 2002. Este Plan 62 surge por la necesidad de responder a lo propuesto por la OCDE de preparar estudiantes del NMS para el trabajo, debido al índice de deserción y la inserción de bajas al ámbito laboral (DGEMS, 2007, p. 6).

Es paradójico que en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” haya iniciado este Plan 62 o el PFP, y que haya dado buenos resultados no para preparar a los estudiantes para el ámbito laboral sino, para prepararlos para el área o carrera que deseaban estudiar, ya que este Plan consistía en que los estudiantes de tercer grado, realizaban estancias en lugares afines a su área de estudio preferencial, con la condición de cubrir determinado número de horas tipo práctica profesional pero a nivel medio superior, donde tenían un primer acercamiento con lo que ellos deseaban estudiar, y así, podían corroborar si era a lo que se quieren dedicar o preferían cambiar de área o

licenciatura. Por lo que, los estudiantes que se vieron beneficiados por tiempo, en cursar en el Plan PFP, se ubicaron con mayor facilidad en las carreras de su preferencia, situación que es complejo para una minoría de estudiantes. Esto es un tema problemático que se puede abordar para otra investigación, por lo que queda abierto para tal motivo.

Y se dice que paradójico, ya que, es ahora la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas la que se encuentra en los últimos lugares de rendimiento académico, de resultados en Planea, y además en PISA también con resultados bajo en comparación con las demás preparatorias pertenecientes a la BUAP, situación que urge atender.

5.1. Características del Plan 06

El Plan 06, el cual está aún en vigencia en las preparatorias de la BUAP, es el que cursaron los sujetos de estudio de la presente investigación, tiene como objetivo “fortalecer una formación en valores, desde la especificidad de la materia de estudio, integrándolas en una visión axiológica coherente. La incorporación de los ejes transversales en el plan de estudios posibilita concretar la inter, trans y multidisciplinariedad” (DGEMS, 2017, p. 6).

En este Plan 06 se reglamentan las asesorías y las tutorías académicas hoy llamadas Acompañamiento al Estudiante, con lo cual, se eleva el nivel académico de las preparatorias, al reducir los índices de reprobación, deserción y rezago escolar. Esto sí fue un gran beneficio en las preparatorias porque el área de psicología sí canaliza a los estudiantes en riesgo a asesorías para evitar la deserción o bien el rezago escolar.

Referente al Tronco Común (TC) del Plan 06, este se encuentra conformado por cinco áreas de conocimiento: Humanidades, Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales. El área correspondiente a esta investigación es la de Lenguaje, la cual, según la DGEMS (2017) contiene las “disciplinas que contribuyen a la comprensión de la ciencia con propósitos de formación cultural e integral del sujeto de aprendizaje. En esta área se considera al lenguaje como el conjunto de manifestaciones comunicativas de orden verbal, no verbal e iconográfico” (p. 10).

Parte de su premisa esencial: el lenguaje tiene carácter universal, ya que incluye la comunicación humana y con su medio, lo que permite reconocer las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, donde el lenguaje funciona como herramienta para establecer conceptos y categorías del mundo. “En esta materia el alumno analiza procesos comunicativos y de investigación para comprender y reflexionar sobre la lengua materna (...), mediante el uso de textos académicos, orales y escritos, desarrollando posturas éticas en su entorno social” (DGEMS, 2017, p. 12). Esta área está conformada por las materias de: 1) Lenguaje, 2) Lenguaje e Investigación; y, 4) Literatura.

El objetivo de la asignatura de Lenguaje es describir el carácter y el propósito del texto científico para leer y redactar discurso académico con la finalidad de fortalecer la comprensión y el análisis de conocimiento en las distintas áreas. En esta asignatura se caracterizan y analizan textos de uso familiar, laboral y periodístico: anécdotas, biografía, solicitud, autobiografía, artículos, reseñas, crónicas; textos académicos y sus elementos de contenido y función textual. Las habilidades que se privilegian son de identificación, comparación y relación para destacar hechos, opiniones, declaraciones. (DGEMS, 2017, p. 12).

Hasta aquí se enfatiza que, el área de Lenguaje comprendida dentro del Plan 06, va referida a formar estudiantes con habilidades analíticas, críticas, reflexivas en su lengua materna. Si a este Plan 06 le sumamos lo establecido por el SNB y la RIEMS, se tendrían unos estudiantes excelentemente preparados para el NS, o bien, para la sociedad en el caso desafortunado en que el estudiante abandone sus estudios; sin embargo, esto no es así.

Porque en sí, la preparatoria en cuestión, presenta problemas de rendimiento académico de manera general, especialmente, en las materias de TC, que son las fundamentales que debe aprender y desarrollar el estudiante, ya que, sobre de estos conocimientos se le interrogará cuando sea un aspirante a escuelas profesionales de una IE de NS. Además de matemáticas, la preparatoria presenta bajo rendimiento académico en Lenguaje, que es donde se centra la presente investigación y, se intenta dar solución al problema que se agrava con cada generación que ingresa a dicha unidad académica.

5.2. Ingreso al SNB de la UA “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, BUAP.

Como parte del proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que conlleva al establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad y respeto, el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS), a través de la colaboración del Organismo de Apoyo a la Evaluación denominado Centro de Emprendimiento y Formación Integral, S.C. (CEFI), realizó la visita de evaluación del 26 al 28 de mayo de 2014 para verificar los requerimientos de ingreso al SNB al Plantel:

Escuela Preparatoria "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con clave de centro de trabajo 21UBH0041Q, ubicado en 4 Oriente No 414 Centro, C.P. 72000, Puebla, Puebla, donde se imparte el plan de estudios *Plan de Estudios 06 por competencias Nivel Medio Superior*, que corresponde a un Bachillerato General, impartido en periodos anuales, con una duración total de tres años, en modalidad escolarizada, opción presencial, reunió las condiciones necesarias para obtener la categoría de Plantel Nivel III con una vigencia de dos años, considerando que deberá presentar, en un plazo no mayor de tres meses un plan de mejora y cronograma que incluya la solución a las recomendaciones que indicó COPEEMS. (Secretaría Académica, 2015, p. 1)

Es así como la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP ingresa al SNB en la categoría III, con miras a superar este nivel en 2016. Una vez que ésta ya forma parte del Sistema Educativo, se da por hecho que se trabaja por Competencias, no tan sólo por los aspectos solicitados para el ingreso a dicho Sistema sino, porque la planta docente sabe y aplica las estrategias pertinentes para trabajar por Competencias en cada una de las asignaturas que conforma el Plan de Estudios 06, específicamente, en la asignatura de Lenguaje impartida en el primer nivel de estudios, a los estudiantes de nuevo ingreso.

5.3. Elementos participativos de la asignatura de Lenguaje de acuerdo al SNB

El artículo segundo, establecido en el acuerdo 442, el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está orientado a dotar a la educación media superior de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras, y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales, subdivididas en básicas y extendidas.

En relación a las Competencias Disciplinares, son las que “expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida y, pueden ser básicas o extendidas” Acuerdo 442, 2008, pp. 6), donde las básicas procuran desarrollar en el estudiante las sus habilidades que ya posee, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato, asimismo, dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares.

Ahora bien, de las doce Competencias Disciplinares Básicas, referidas al área de la Comunicación, se realizó un filtro y quedaron las siguientes como las más importantes concernientes a la asignatura de Lenguaje: la primera, “identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe” (Acuerdo 442, 2008, pp. 6). La segunda, “evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. La cuarta, produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa” Acuerdo 442, 2008, pp. 6). La tercera se omite porque no hace mención sobre el desarrollo de habilidades que conciernen al lenguaje.

La quinta, “expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras” Acuerdo 442, 2008, pp. 6). La sexta, argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. Es así como se reorganiza, establece y planea desarrollar las competencias en los estudiantes

actuales para prepararlos para su vida futura como estudiantes del NS, o en un caso extremo, para insertarse el mercado laboral.

De esta forma se tienen determinadas las competencias que debe desarrollar el docente dentro del aula con sus estudiantes, es decir, el docente debe cumplir con un determinado perfil de acuerdo a lo solicitado en el SNB para desarrollar estrategias de enseñanza- aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado y así desarrollar también en ellos las capacidades, actitudes, valores y destrezas para retener y producir nuevo conocimiento.

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

En términos filosóficos, el constructivismo es una concepción filosófica que surge como consecuencia de la interacción entre las ideas empiristas e innatismo. En el campo de las teorías acerca de los procesos cognitivos, unas hacen referencia al carácter pasivo y otras al carácter activo de dichos procesos. Los procesos cognitivos pueden concebirse como reflejos o representaciones relativamente pasivas de la realidad, o bien, como construcciones eminentemente activas.

Es este último punto de vista el denominado constructivismo cognoscitivo, planteado por J. Piaget, L. Vigotsky y D. Ausubel, principalmente. El constructivismo sostiene que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.

Carreto (1997) argumenta que el constructivismo es el modelo que mantiene una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas” (p. 21), sino que es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee o conocimientos previos, o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá a un individuo generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva, eso es a lo que se debe enfrentar el estudiante al retener el conocimiento y ponerlo en práctica.-

6.1. El constructivismo como modelo educativo.

El constructivismo como modelo educativo está centrado en la persona, en las experiencias previas de ésta, y, en las nuevas construcciones mentales, además el constructivismo considera que la construcción se realiza cuando: a) “el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, en palabras de Piaget” (1980, p. 73); b) “esto lo realiza en interacción con otros, según Vigostky” (1962, p. 1); y, c) “es significativo para el sujeto”, de acuerdo a Ausubel, Novak y Hanesia (1990, p.2).

Dentro del modelo constructivista se considera al profesor como mediador del aprendizaje, ya que este debe conocer los intereses de sus alumnos, y sus diferencias individuales o mejor llamadas en psicología como sus Inteligencias Múltiples. Para esto, se requiere, como ya se ha mencionado en dos capítulos atrás que, en la preparatoria de la cual se realizará la investigación, es necesario que la Comisión encargada de investigar los puntos académicos de los estudiantes de nuevo ingreso, proporcionen la información a los docentes para que estos sepan cómo generar nuevas estrategias de aprendizaje de acuerdo a los intereses de los alumnos. Asimismo, debe conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos y los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros, además de contextualizar las actividades.

Se ha dicho que el constructivismo demanda el requerimiento de proporcionar al estudiante instrumentos o herramientas educativas que le permitan construir su propio conocimiento a través de la obtención de un adecuado procedimiento para resolver una situación problemática, esto implica que sus ideas se modificarán o serán cambiadas. Parece una tarea difícil pero es posible cuando el docente se ocupa en realizar su trabajo utilizando todo su potencial y transmitir el conocimiento de manera adecuada a los alumnos.

De acuerdo a las investigaciones de Peggy, Ermetm y Timothy (1993), el constructivismo “tuvo una fuerte influencia del cognoscitismo, idealismo subjetivo, didáctica marxista, didáctica operatoria. Todas ellas plantean que el aprendizaje sea duradero y valioso, es decir, significativo, esto es, que lo aprendido sea motivante y primordial para el alumno” (p. 52), al grado de inducir al estudiante a que su aprendizaje sea continuo y permanente, algo de lo que se logra con la estrategia del OMP.

Es, pues, el constructivismo una tendencia pedagógica, en la cual, el estudiante es quien aprende, involucrándose socialmente, durante el proceso de la construcción de conocimiento, tomando como factor primordial la retroalimentación de contenidos para la adquisición total del conocimiento. Y esto es concretamente en lo que el OMP consiste, en una categoría de preguntas que orientan a la realización de un feedback/retroalimentación para despejar dudas o aclarar temas confusos de clases pasadas.

Dentro del constructivismo se propone que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, y este se basa en el descubrimiento del conocimiento que hace el estudiante, al utilizar la palabra “descubrimiento” se refiere a que el estudiante aprehenda el conocimiento, lo tome para sí, y sea capaz de producir nuevo conocimiento basándose en lo aprendido; y tal descubrimiento está en función de los intereses, motivaciones y uso del pensamiento reflexivo que realiza el alumno. Este procedimiento está involucrado con el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de los contenidos temáticos de los programas educativos; así, el compromiso de la aplicación de las estrategias de enseñanza radica en el diseño, programación, elaboración y realización de sus contenidos temáticos a aprender, ya sea de forma oral o escrita y ésta recae directamente en el docente, mientras que las estrategias de aprendizaje son responsabilidad del estudiante.

Para la presente investigación, se consideran como principales representantes del constructivismo a Jean Piaget, Vigotsky y Ausubel. Piaget (1980) “se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio” (p. 73). Por el contrario, Vigotsky (1997) “se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna” (p. 1). Y, Ausubel (1990) plantea “un modelo de enseñanza por exposición para promover al aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria” (p. 3). Es por ello que esta investigación se basa en la teoría de Ausubel, ya que él propone establecer un modelo que permita transmitir el aprendizaje significativo, es similar lo que el OMP se plantea realizar, es decir, con el OMP se intenta ayudar al estudiante, mediante una serie de preguntas reflexivas, de reflexión, de contenidos temáticos, a mejorar su aprendizaje y su desempeño académico. A continuación se presentan las teorías de estos tres constructivistas pedagógicos.

6.2. Constructivismo pedagógico de Jean William Fritz Piaget

El constructivismo plantea que “nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras ‘operaciones mentales’” (Piaget, 1980, 74). Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

De acuerdo a Smith (1997) en el “constructivismo, la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva” (p. 74). El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, es esencialmente producto de su capacidad para adquirir conocimientos que les han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas.

James Mark Baldwin fue una influencia para Piaget. De él toma “las ‘nociones de adaptación por asimilación y acomodación en circularidad’, en donde ‘circularidad’ puede entenderse como una ‘retroalimentación’” (Piaget, 1980, p. 75). Así, se hace énfasis en que Piaget propone con la circularidad, realizar una retroalimentación, tal como se realiza en el OMP. Y algo muy importante de Piaget es que por medio de Baldwin, llega a él el “influjo de la ‘filosofía evolutiva de Spencer’, filosofía directamente imbuida de la teoría de Darwin. Piaget emprendió así su teorización y logra sus descubrimientos teniendo una perspectiva que es al mismo tiempo biológica, lógica y psicológica, reuniéndose en una nueva epistemología” (p. 75).

Por este motivo Piaget plantea una epistemología genética la cual estudia la investigación de las capacidades cognitivas, en cuanto al uso del concepto genética, refiriéndose a la investigación del génesis, del origen, del surgimiento del pensamiento humano.

Sin embargo, y uno de los grandes descubrimientos de Piaget, es que el pensar se despliega desde una base genética sólo mediante estímulos socioculturales, así como también el 'pensar' se configura por la información que el sujeto va recibiendo; esta información el sujeto la aprende siempre de un modo activo por más inconsciente y pasivo que parezca el procesamiento de la información (Piaget, 1990, p. 80).

Esta afirmación de Piaget determina que el pensamiento se genera por la estimulación externa en el contexto social y cultural del individuo. De esta manera, el docente es pieza clave para influir en el pensamiento del estudiante, al ser parte fundamental de su contexto, además de ser el portador y transmisor del conocimiento, puede influir activa e inconscientemente en el alumno.

Piaget (1990) planteó un proceso de asimilación el cual consiste en:

la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Por ejemplo, el niño utiliza un objeto para efectuar una actividad que preexiste en su repertorio motor o para decodificar un nuevo evento basándose en experiencias y elementos que ya le eran conocidos. Así pues, el niño lleva a cabo procesos de asimilación cuando aprende a aplicar esquemas preexistentes a nuevos objetos o situaciones (p. 81).

Asimismo, Piaget, introduce el concepto psicológico de 'acomodación' o 'ajuste', este es, junto con la asimilación, uno de los dos procesos básicos para este autor en el proceso de desarrollo cognitivo del niño. Por 'acomodación' se entiende el "proceso mediante el cual el sujeto modifica sus esquemas 'estructuras cognitivas' para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos. Esto puede lograrse a partir de la creación de un nuevo esquema, o la modificación de un esquema ya existente" (Piaget, 1990, p. 83), para que el nuevo estímulo pueda ingresar en él.

Por lo tanto, lo que se retoma de Piaget como sustento para esta investigación es la circularidad o retroalimentación que se realiza con el OMP, así como, la influencia positiva y activa que ejerce el docente en el estudiante, como parte de su contexto social y cultural para la mejoría del desempeño académico.

6.3. Constructivismo de Lev Semiónovich Vygotsky

Vigotsky también habla de la influencia de los contextos sociales y culturales, a diferencia de Piaget, él hace énfasis en la apropiación del conocimiento y pone gran énfasis en el “rol activo del maestro mientras que las actividades mentales de los estudiantes se desarrollan naturalmente, a través de varias rutas de descubrimientos: la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo (ZDP)” (Vigotsky, 1997, p.2).

El concepto fundamental de Vigotsky es el de la ZDP, en la que cada estudiante debe ser capaz de aprender el conocimiento y este tiene que ver con su nivel de desarrollo, aunque existan otros aspectos externos y más alejados de él, estos pueden ser asimilados y aprendidos con la ayuda de un adulto o de otros estudiantes que ya hayan comprendido lo que él aún no. A esto, lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otros, es lo que Vigotsky le llama ZDP. En este sentido la teoría de Vigotsky concede al maestro un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

Retomando la influencia del contexto social en el aprendizaje mencionado anteriormente, se enfatiza y se valora entonces, el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. Esto hacer recordar una de las competencias que se deben desarrollar en el estudiante al realizar actividades para que trabaje de forma colaborativa, es decir, que trabaje con conjunto con los demás estudiantes y no tal solo en equipo. Vigotsky (1997) propone también la idea de la “doble formación, al defender de toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano interpersonal, es decir se aprende interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso” (p. 5), aquí Vigotsky argumenta que se integran nuevas competencias a la estructura cognitiva existente.

Ahora bien, la interacción entre los estudiantes y los adultos se produce a través del lenguaje, por lo que verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas, esto facilita el desarrollo y hace que sea necesario propiciar interacciones en el aula, cada vez más ricas, estimulantes y saludables. Esto también lo propone el OMP porque, cuando el estudiante va respondiendo las preguntas del OMP, y el docente despeja sus dudas de

manera adecuada, creando un ambiente de compañerismo en el estudiante, este desarrolla la empatía con el docente y se puede sentir identificado y con la confianza de preguntar, participar dentro del aula, durante la clase sin sentir miedo a equivocarse. Por lo que, las contribuciones de Vigotsky tienen gran significado para la teoría constructivista y han logrado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual sino que sea entendido como una construcción social, que es lo que demandan también las competencias determinadas por la RIEMS, que se formen individuos preparados para vivir en sociedad.

Por lo tanto en Vigotsky se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

En la práctica esta concepción sociocultural del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo:

el docente debe especificar objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, preparar o condicionar el aula, planear los materiales de enseñanza, asignar los roles para asegurar la interdependencia, explicar las tareas académicas, estructurar la meta grupal de interdependencia positiva, estructurar la valoración individual, estructurar la cooperación intergrupal, explicar los criterios del éxito, especificar las conductas deseadas, monitorear la conducta de los estudiantes, proporcionar asistencia con relación a la tarea, intervenir para enseñar con relación a la tarea, proporcionar un cierre a la lección, evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos, y, valorar el funcionamiento del grupo (Vigotsky, 1997, p. 5).

La idea o principio de Vigotsky es que el docente debe trabajar muy de cerca con sus estudiantes. Por ejemplo: debe ser muy específico y hablar claramente de los objetivos del curso y los temas a estudiar, de la misma manera explicar con claridad las

actividades, las tareas y los trabajos a evaluar; trabajar en conjunto; y, evaluar sus logros ayudándolos a debatir y reflexionar en los contenidos temáticos. Esto también se logra con la estrategia innovadora del OMP al hacer que el estudiante responda a preguntas sobre sus conocimientos aprendidos de los temas vistos, así como, preguntas que lo harán reflexionar.

Vigotsky (1997), entonces, plantea su postura constructivista bajo la siguiente teoría sociocultural que contiene el aprendizaje y zona de desarrollo próximo: la metáfora del andamiaje, teoría sociocultural en contexto. “Esta teoría sociocultural da énfasis en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo” (p. 6). Lev Vigotsky sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento.

En relación al aprendizaje y la ZDP, de acuerdo a la teoría sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el apoyo, dirección y organización del aprendizaje del estudiante. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los alumnos (Vigotsky, 1997) “para que superen la zona de ZDP, que se entiende como la división entre lo que son capaces de realizar sin ayuda y lo que aún necesitan ser auxiliados por otros, ya sea el docente o sus compañeros” (p. 6).

Esto resulta favorable para el estudiante, el que esté dentro de la ZDP cuando realiza una tarea porque al detectar, los demás irán a ayudarlo, orientarlo en lo que requiera, pero el estudiante está a un paso de salir de la ZDP.

En relación a la metáfora del andamiaje, el estudiante comienza al nivel del suelo, listo para alcanzar los objetivos del programa de estudios. Al ir subiendo de nivel, el docente construye plataformas más altas, es decir, estrategias para que el estudiante supere con habilidades y razonamiento, cada uno de los niveles de conocimientos. Esto es también lo que la RIEMS plantea, que desde el aula, el docente desarrolle en el estudiante sus habilidades, sus actitudes, sus valores y sus destrezas bajo las competencias que la Reforma propone.

6.4. David Paul Ausubel: Constructivismo y aprendizaje significativo.

Ahora bien, hablando sobre la teoría de David Paul Ausubel, es el primero que acuña el concepto de "aprendizaje significativo" para diferenciarlo del aprendizaje 'repetitivo' o 'memorístico' y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. Ausubel (1990) afirma que "la significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto" (p, 3). En sus ideas se percibe una disconformidad con otras teorías que establecen que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse sobre todo en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, como pensaban los conductistas. Para Ausubel (1990), 'aprender' es sinónimo de 'comprender'. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. (p. 4).

Ausubel (1990) hace una fuerte crítica al 'aprendizaje por descubrimiento' y a la 'enseñanza mecánica repetitiva tradicional' (p. 4), de lo cual, esta investigación también está de acuerdo con este pedagogo, ya que no es posible memorizar todo en las asignaturas sobre ciencias, puesto que estas son más prácticas que teóricas. Del mismo modo, y estando de acuerdo con dicho constructivista, el aprender significa comprender, por ejemplo, si se lee, se entiende lo que se lee, y además se comprende lo que se lee, se aprende lo que se está leyendo. Para esto, es indispensable conocer lo que el alumno ya sabe sobre aquel conocimiento que se le quiere enseñar.

El término "significativo" se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza (Ausubel, 1990, p. 7). El primer sentido del término se denomina sentido lógico y es característico de los contenidos cuando son no arbitrarios, claros y verosímiles, es decir, cuando el contenido es intrínsecamente organizado, evidente y lógico. El segundo es el sentido psicológico y se relaciona con la comprensión que se alcance de los contenidos a partir del desarrollo psicológico del aprendiz y de sus experiencias previas. Aprender, desde el punto de vista de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende.

Para David Paul Ausubel (1990):

la estructura cognoscitiva consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se quiere instaurar. Los nuevos aprendizajes se establecen por inclusión. Esta forma de aprendizaje se refiere a una estrategia en la cual, a partir de aprendizajes anteriores ya establecidos, de carácter más genérico, se puede incluir nuevos conocimientos que sean subordinables a los anteriores. Los conocimientos previos más generales permiten anclar los nuevos y más particulares. La estructura cognoscitiva debe estar en capacidad de discriminar los nuevos conocimientos y establecer diferencia para que tengan algún valor para la memoria y puedan ser retenidos como contenidos distintos. Los conceptos previos que presentan un nivel superior de abstracción, generalización e inclusión los denomina Ausubel organizadores avanzados y su principal función es la de establecer un puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer (p. 7).

En sí, lo que propone Ausubel con su teoría es que desde el punto de vista didáctico, el papel del mediador que es el docente, es el de organizar y jerarquizar los conceptos de la asignatura para su fácil comprensión para los estudiantes.

Ausubel distingue entre tipos de aprendizaje y tipos de enseñanza o formas de adquirir información, que parece muy acertado: y es que él percibe que el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo; y, la enseñanza, puede presentar dos posibilidades ampliamente compatibles: según Ausubel (1990) primero se puede presentar el “contenido y los organizadores avanzados que se van a aprender de una manera completa y acabada, posibilidad que Ausubel llama aprendizaje receptivo o se puede permitir que el aprendiz descubra e integre lo que ha de ser asimilado” (p. 7); en este caso se le denomina aprendizaje por descubrimiento.

Debido a que en el aprendizaje significativo los nuevos conocimientos deben estar relacionados sustancialmente con lo que el alumno ya sabe; de acuerdo con Ausubel (1990), es necesario que se presenten al mismo tiempo las siguientes condiciones: a) “El contenido que se ha de aprender debe ser potencialmente significativo, por su organización y estructuración” (p. 8), es decir, el docente debe ser capaz de organizar y

distribuir los contenidos temáticos utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el nivel de estudiantes que tenga a su cargo; asimismo.

b) “El contenido debe articularse con sentido psicológico en la estructura cognoscitiva del aprendiz, mediante su anclaje en los conceptos previos” (Ausubel, 1990, p. 8), esto significa que, esta estructuración de contenidos transferidos a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje, deben ser transmitidos al estudiante de acuerdo a su nivel de conocimiento adquirido con anterioridad, ya sea en una asignatura anterior o los temas antepuestos que se hayan impartido en el aula para que se dé el aprendizaje en el alumno y que este vaya subiendo de nivel, es decir, de conocimientos.

De la misma manera, c) “el estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje” (Ausubel, 1990, p. 8), esto también se puede traducir como que el estudiante esté motivado para aprender. La estrategia del OMP logra motivar a los estudiantes al aprendizaje, cuando estos saben que tienen que poner atención durante toda la clase porque al final de esta, se les cuestionará sobre lo expuesto. Aunque el estudiante no sabe el tipo de pregunta que se le hará, él se centra en poner atención, tomar notas por sí mismo y participar en clase; y, por último, d) “los aprendizajes han de ser funcionales, en el sentido que sirvan para algo, y significativos, es decir, estar basados en la comprensión” (p. 8), y recordando que Ausubel plantea que si se comprende, se aprende, bajo esta idea, el docente debe de lograr que el estudiante comprende y aprenda el conocimiento

En síntesis, Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen ciertas características. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Las ventajas del aprendizaje significativo como teoría pedagógica son las siguientes: en el estudiante produce una retención más duradera de la información o conocimiento, esto es semejante a lo que se logra con el OMP, la retención del conocimiento a largo plazo; además de que facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos, la nueva información al ser relacionada

con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo. Asimismo, el aprendizaje es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

Díaz-Barriga (1989) resume que Ausubel, como otros teóricos cognitivistas,

establece que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva". Su postura es, entonces, constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz), (p. 3).

Con todo lo anterior, la estrategia del OMP se cataloga como constructivista, si bien, no al cien por ciento, sí en su proceso de aplicación y por su finalidad, ya que el proceso de la estrategia tiene el objetivo de los tres constructivistas antes mencionados, que es el aprendizaje con base en la retroalimentación o circularidad y la interacción con el objeto de conocimiento de Piaget; el contexto sociocultural, es decir, la interacción con otros con la teoría de la ZDP, esto es, el aprender con ayuda de los otros y superar los niveles de aprendizaje de Vigotsky; y, el aprendizaje significativo de Ausubel, el cual debe ser transmitido por el docente de manera adecuada de acuerdo a necesidades del estudiante. Todas estas situaciones y formas de aprendizaje están implicadas en el OMP.

Centrándose en el aprendizaje significativo de Ausubel, él plantea que "el aprendizaje significativo es de tres tipos: de representaciones, de conceptos, y de proposiciones" (Ausubel, 1990, p. 19); los cuales serán relacionados con el OMP. El primero a considerar es el ya mencionado y denominado 'aprendizaje significativo', el cual, no se refiere al hecho de conectar los conocimientos previos con los nuevos como el aprendizaje mecánico, sino que este implica la modificación y progreso de la nueva información.

Concerniente al aprendizaje de representaciones, este es el aprendizaje fundamental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje y "consiste en la atribución de significados a determinados símbolos; al respecto Ausubel dice: 'ocurre cuando se

igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983: p. 46). En lo que respecta al aprendizaje de conceptos, estos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983: p. 61); por esta razón se afirma que es similar al aprendizaje de representaciones.

Sin embargo, en cuanto a los conceptos, se refiere a que “los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis (...), el símbolo sirve también como significante para el concepto cultural del objeto” (Ausubel, 1990, p. 62), en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes, es decir, entre el significado y el significante en palabras de Saussure (1998, p. 38).

Por último, el aprendizaje de proposiciones, este tipo de aprendizaje asimila la representación de las palabras combinadas o aisladas, aunque exige captar el significado de las ideas expresadas pero en forma de proposiciones. Para comprender mejor, este

aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva (Ausubel, 1990, p. 40).

Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo y connotativo de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

6.5. Concepto de la estrategia One Minute Paper para mejorar el aprendizaje.

Primeramente se hace alusión al origen y la naturaleza de los OMP, siendo el precursor, como ya se ha venido mencionando, Charles Schwartz, en la Universidad de Berkeley en la década de los 80's. Además, Stead (2005, p. 2) encontró que otros profesores contemporáneos a Schwartz trabajaron el OMP de múltiples maneras obteniendo resultados favorables en sus estudiantes. Ahora bien, Stead (2005, p. 2) plantea que el OMP es una estrategia que por sus características, es una herramienta útil para el aprendizaje, esto tanto para los docentes como para los estudiantes, y, es aplicable en cualquier disciplina.

La estrategia consiste en un conjunto de preguntas aplicables a los estudiantes al término de un tema, de una clase, al término de la semana, o cuando elaboran un trabajo de investigación, etc., y se le cuestiona al estudiante para que haga reflexiones sobre los temas expuestos en clase, la necesidad de que los estudiantes reflexionen se basa en el constructivismo. Además, con el OMP, el docente realiza una retroalimentación para despejar dudas que hayan quedado de la clase anterior; esto también deriva del constructivismo de Piaget, y, la respuestas que el estudiante proporciona, ayudan a determinar hasta qué punto las metas y objetivos del programa se han alcanzado, así como, ayuda al docente a determinar el ritmo de trabajo con los estudiantes.

El OMP también va a ayudar al estudiante no tan solo en mejorar su aprendizaje y mejorar su rendimiento académico, sino también es un medio para desarrollar las habilidades de escritura, escenario que demanda la RIEMS en conjunto con las organizaciones evaluadoras sobre el área de Verbal/Lenguaje que deben revisar que los estudiantes comprendan lo que leen así como, tengan conocimientos sobre la redacción de su lengua materna.

Concebida una estrategia como “un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima y/o el logro de un objetivo” (RAE, 2010), el OMP es una estrategia, la cual lleva a cabo un proceso observable y gradual, observable porque el docente tiene que estar atento a los intereses del estudiante y sobre de ello trabajar para atraerlo a su asignatura, además, durante la aplicación del OMP, el estudiante brinda información sobre las dudas de los temas y el docente puede medirse al observar cómo fue que transmitió ese conocimiento en el caso de que sean varios estudiantes los que

presente las mismas dudas para impartir la clase de manera tal que los estudiantes comprendan.

Así, clase tras clase, el docente va conociendo las formas específicas en que el grupo aprende mejor, y cómo retiene el conocimiento y lo comparte con quienes aún tengan dificultades por otros motivos para aprehender el conocimiento. Es gradual, porque va poco a poco, es decir, la interacción docente-estudiante va madurando y junto con esta, con el OMP, les brinda a ambas partes la posibilidad, en el caso de los estudiantes: tener la confianza de expresar sus dudas de forma escrita, y otro momento más avanzado de la aplicación del OMP, poder hacerlas de forma oral, ya sea ante todo el grupo, o bien, de manera individual.

El OMP es abierto para que el docente emplee dentro de esta estrategia, técnicas diversas que ayudan a mejorar el proceso educativo. Tales técnicas pueden ser: resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos, mapas mentales, subrayar ideas centrales/principales en lecturas, elaboración de preguntas sobre temas específicos, etc. con la finalidad de que el estudiante esté motivado a aprender, comprenda mejor los temas, reflexione sobre ellos, aplique el conocimiento adquirido, lo reproduzca y genere nuevo conocimiento basado en los conocimientos previos.

La innovación del OMP se ve reflejada en la practicidad y eficiencia de esta, cuando el docente obtiene casi de manera inmediata los problemas de aprendizaje que el estudiante por sí solo no es capaz de mencionar desde el inicio de las clases en el ciclo escolar, ya sea por timidez, por falta de confianza, y otros constituyentes que, a través del OMP son más fácil de detectar cuando el estudiante redacta su respuesta. Ya se ha mencionado lo que esta estrategia logra en el estudiante de que además de ayudarlo en la redacción, en la reflexión de contenidos temáticos y resolución de dudas, esta estrategia le ayuda a mejorar su aprendizaje y por ende su rendimiento académico.

Si bien, el OMP no es una estrategia reciente creación, ya que fue utilizada desde la década de los 80's en USA, esta ha sido reinventada, modificada a conveniencia tanto del docente/aplicador como para los estudiantes que son el objetivo de la utilización de esta.

De acuerdo a Morales (2011), “las preguntas que se plantean a los alumnos los obligan a *reflexionar*. En definitiva estas preguntas ponen a los alumnos como *sujetos activos de su propia reflexión*; tienen que expresarse y para expresarse tienen que ponerse a pensar” (p. 2). Estas preguntas no deben ser fáciles de responder, deben tener cierto grado de dificultad de acuerdo al curso de primer grado del NMS, con el propósito de que los alumnos desde el momento de leer la pregunta, ya empiecen a razonar y reflexionar su respuesta y piensen para sí, cómo y qué van a responder.

En un estudio muy reciente realizado en la Universidad Pública de Navarra, se encontró que:

la aplicación de la estrategia de los “one minute paper” mostró lo beneficiosa que puede llegar a ser tanto para el profesorado como para el alumnado. Se empezó dando a conocer esta estrategia innovadora para luego centrarse en el objetivo principal, que fue el de analizar cómo gracias a ella el alumnado reconoció que su actitud en clase es más activa y admitió que le gusta tenerla como herramienta de aprendizaje en clase. Para ello se realizó una investigación en el Instituto Padre Moret-Irubide, empezando por analizar la actitud del alumnado en clase para luego obtener su valoración de la estrategia en relación a si ha observado mejoría en ella. Los resultados obtenidos permitieron afirmar que el alumnado ha identificado que su actitud en clase es más activa y esto se compara con datos de más autores que sacan conclusiones similares (Cambra, 2013, p. 20).

Es lo que se pretende al aplicar el OMP en estudiantes del NMS; si esta estrategia ha beneficiado a estudiantes del NS, también se puede mejorar el aprendizaje en alumnos de primer año de preparatoria. Por lo que se toma esta estrategia como una herramienta para su aprendizaje en la asignatura de Lenguaje.

CAPÍTULO 7. CONCEPTO DE ESTRATEGIA COMO ELEMENTO PRINCIPAL DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

En el presente capítulo se muestran las diferentes concepciones sobre las estrategias en la educación. El dúo que conforman los términos 'estrategias didácticas' se relacionan con las "actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Velazco y Mosquera, 2010).

Cuando se refieren estos términos juntos: 'estrategias didácticas', se consideran a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de enseñanza. Por esto, es importante definir cada una. Por un lado, las estrategias de aprendizaje son aquellas instrucciones o serie de procesos que un estudiante alcanza y que son herramienta para que este aprenda de forma significativa para cumplir con los requerimientos académicos de un IE. Por otro lado, las estrategias de enseñanza son las que establece el docente y que le provee al estudiante para facilitar su proceso de aprendizaje.

Una base teórica fundamental sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje se encuentra con Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes las definen como "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos". Además estas deben estar siempre presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente porque son parte esencial en dicho proceso para poder alcanzar los objetivos del programa de estudios y, en sí, de la misma educación y formación del estudiante.

Según Campos, (2000), "hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales" (p. 22), y que se determinan cuáles se utilizarán con la finalidad de proporcionar hábilmente la construcción, la permanencia y transferencia de la nueva información o conocimiento del docente hacia el alumno.

7.1. Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza.

De acuerdo a Díaz-Barriga (1999), la clasificación y función de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son como siguen: “1) Objetivos o propósitos del aprendizaje. 2) Resúmenes. 3) Ilustraciones. 4) Organizadores previos. 5) Preguntas intercaladas. 6) Pistas tipográficas y discursivas. 7) Analogías. 8) Mapas conceptuales y redes semánticas. 9) Uso de estructuras textuales.” (p. 27). Referente a los objetivos o propósitos del aprendizaje que plantea Díaz-Barriga, son las expectativas esperadas y adecuadas de aprendizaje en los estudiantes; la redacción de resúmenes, es para desarrollar la capacidad de síntesis en el estudiante.

Las ilustraciones son para que el alumno sea capaz de producir significados a los significantes en términos de Saussure, esto se produce cuando el estudiante ha comprendido los conceptos y puede explicarlos gráficamente; Díaz-Barriga (1999, p. 28) que explica que las ilustraciones son una representación visual y pueden ser fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera.

Asimismo, los organizadores previos de la información sirven al estudiante como base introductoria para adquirir el nuevo conocimiento. Las pistas tipográficas y discursivas son señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Las analogías son de un alto nivel de razonamiento abstracto; y consisten en realizar una proposición que tenga un significado y razonar una proposición que signifique algo similar. Con relación a las preguntas intercaladas, éstas son preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Los mapas conceptuales y redes semánticas, no son otra cosa que representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones). En cuanto al uso de estructuras textuales, son organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Díaz-Barriga (1999, p. 28) establece diversas estrategias de enseñanza y estas pueden incluirse antes de transmitir el conocimiento o también llamadas 'pre-instruccionales'; durante la transmisión del conocimiento 'co-instruccionales', o bien, después de haber transmitido el conocimiento 'pos-instruccionales' de un contenido temático específico. Así, se puede hacer una primera clasificación de estrategias: las que se basan de acuerdo a su momento de uso y exposición. En este sentido, el OMP sería una estrategia co-instrucciona y pos-instrucciona, ya que va aplicada durante la intervención de la misma para realizar en futuro próximo un feedback para despejar dudas, es decir, una estrategia pos-instrucciona.

Las estrategias pre-instruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias pre-instruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. Tomando en cuenta esta perspectiva de Díaz-Barriga (1999, p. 28), el OMP también es pre-instrucciona, porque se preparan con antelación las preguntas que se realizarán a los estudiantes, de contenido temático, de reflexión, de feedback y de motivación.

Las estrategias co-instruccionales apoyan los contenidos temáticos durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Estas estrategias cubren funciones como las siguientes: "detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación" (Díaz-Barriga, 1999, p. 29). En el OMP, el docente debe leer las respuestas que hayan escritos los estudiantes sobre contenidos temáticos y así, poder buscar solución con técnicas de estudio que fortalezcan el aprendizaje en los estudiantes tales como la redacción de resúmenes, mapas conceptuales, mentales, etc.

A su vez, como ya se había mencionado antes, Díaz-Barriga (1999, p. 28) expone que las estrategias pos-instruccionales se presentan después de la exposición de los contenidos temáticos. En este tipo de estrategias el estudiante llega a un nivel en el que debe ser capaz de hacer reflexiones y críticas o dar su opinión o un comentario mínimo sobre los temas determinados en el programa, lo cual le permitirá integrar todo lo

aprendido en clase. Así, él mismo podrá medirse si aprendió o tiene algunos temas o subtemas que aún están en duda.

Estos tres tipos de clasificaciones de estrategias que establece Díaz-Barriga (1999), son visualizadas en el OMP, las pre-instruccionales, las co-instruccionales, y, las pos-instruccionales. Por lo que el OMP lo clasifico como estrategia muy completa que abarca los tres tiempos de preparación estratégica didáctica.

7.2. Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos.

Basándose nuevamente, en Díaz-Barriga (1999), la autora establece que “las estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos, son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan” (p. 31). En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo sirve al profesor de dos maneras: la primera, para conocer lo que saben sus alumnos, y la segunda, para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Díaz-Barriga (1999) argumenta que “el esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso” (p. 32). Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo pre-instruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase.

Se admite que los docentes deben realizar un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes al inicio del curso; pero esto no debe ser solamente en ese instante. También se sugiere que se realice al inicio de cada parcial/bloque de temas, o bien, al inicio de cada clase cuestionando lo visto en la clase anterior. Esto no forma parte del OMP, sin embargo, se puede incluir en otro momento en la misma estrategia.

7.3. Estrategias para orientar la atención de los alumnos.

Estas estrategias tienen como objetivo “focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto” (Díaz-Barriga, 1999, p. 34). Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo co-instruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso y el uso de ilustraciones.

Este es un propósito del OMP, el captar la atención del estudiante y mantenerla así durante toda la exposición de la clase. Por lo que esta estrategia para orientar la atención del estudiante hacia los temas, va implícita en el OMP. Y se corrobora una vez más, que esta es constructivista.

7.4. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.

Para Díaz-Barriga (1999) el uso de estas estrategias “permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica” (p. 33), y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Esto va dirigido directamente al docente, quien debe organizar la información de manera adecuada para que los estudiantes la procesen de manera apropiada, en donde él debe elegir los materiales a utilizar, ya sea por él mismo, o bien, por los estudiantes al momento de corroborar lo aprendido, donde ellos podrían hacer, por ejemplo: resúmenes o cuadros sinópticos de los temas vistos en clase.

7.5. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

Estas estrategias son muy importantes, ya que el estudiante debe percibir que lo que ya sabe, conoce o ha aprendido con anterioridad, está directamente relacionado con lo nuevo que debe aprender. Estas estrategias son aquellas que están destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Por lo anterior, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: “los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías. A partir de lo anterior, se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno de cada una de las estrategias” (Ausubel, 1990, p. 36).

Del mismo modo que las estrategias para generar o activar conocimientos previos, el OMP no contempla este tipo de estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y lo que se va a aprender al inicio del ciclo escolar; lo utiliza de otra manera al realizar las preguntas en el trayecto de la intervención, para asegurarse de que hayan aprendido el nuevo conocimiento.

7.6 Clasificación y funciones de las estrategias de aprendizaje.

Existen muchas definiciones de las estrategias de aprendizaje, así como varias concepciones de estas, sin embargo, varios de estos conceptos coinciden en los siguientes puntos:

- 1) Son procedimientos.
- 2) Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- 3) Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- 4) Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- 5) Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- 6) Son instrumentos socioculturales aprendidos en

contextos de interacción con alguien que sabe más. (Díaz-Barriga y Hernández, G. 2002, p. 3).

Basándose en estas ideas y de acuerdo a Díaz-Barriga (1999), se realiza la siguiente definición un tanto más formal: “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (p. 38).

Apoyando la definición anterior, el OMP es un conjunto de procesos que incluye una serie de preguntas elaboradas por el docente para ayudar al estudiante a desenvolverse dentro del aula, que este sea motivado para aprender, que se desarrolle en la reflexión de temas diversos, en la crítica y opinión, en la redacción de comentarios y respuestas sobre temas de lenguaje, que desarrolle sus habilidades relacionadas a las competencias comunicativas establecidas por la RIEMS, para formar estudiantes adaptados y con los conocimientos, hábitos de estudio, y estrategias adecuadas para presentar en un futuro un examen de admisión al NS.

7.7. Estrategias de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista.

La situación actual en que los docentes suelen preocuparse únicamente por los contenidos temáticos, es decir, por el qué enseñar, pierden de vista que son ellos los que deben facilitar el conocimiento pero éste debe ir proyectado de tal forma que los alumnos aprendan y aprehendan el conocimiento para sí. Por eso, es indispensable que el docente tenga diversas y eficientes estrategias de enseñanza y así atraer al estudiante a su asignatura para no sólo proporcionar conocimiento, sino enseñar a los estudiantes a aprender. Weinstein y Mayer (1986) distinguen dos tipos de objetivos en la actividad escolar: el primero, “los objetivos que se refieren a los productos de enseñanza-aprendizaje, centrados en lo que los alumnos deben saber” (p. 315), como resultado de su aprendizaje, en términos de enseñanza, qué aprender (contenido de aprendizaje). Y segundo, “los objetivos que se refieren a los procesos de aprendizaje, centrados en las técnicas y estrategias que los alumnos pueden usar para llevar a cabo su aprendizaje,

cómo aprender (proceso de aprendizaje)” (p. 315). Entonces se tienen dos elementos, el ‘qué’ y el ‘cómo’.

Es, pues, la finalidad del docente orientar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es decir, el cómo ellos se sienten capaces de aprender por sí mismos (aprender a aprender y aprender a pensar). Para lograr esto, el docente interviene con las estrategias de aprendizaje adecuadas orientadas al aprendizaje autónomo y al desarrollo de las habilidades metacognitivas, y en estas habilidades es donde el aprendizaje significativo ausubeliano encuentra su punto de fuerza. (Ausubel, 1990, p. 39). Es así que cuando el estudiante es consciente de lo que sabe y que ha aprendido, y también de lo que no ha aprendido, tiene la posibilidad de conectar entre lo conocido y lo nuevo, permitiéndole alcanzar un grado mayor de comprensión y a la vez obtiene un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO 8. LA MOTIVACIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE.

La motivación escolar es un proceso que debe desarrollar el docente dentro del aula para establecer empatía con los estudiantes con el propósito de que estos se interesen en su materia y, se sientan motivados a aprender, a realizar las actividades escolares que se les soliciten en tiempo y forma, a buscar más información sobre lo que se está aprendiendo, a preguntar si tuviesen alguna duda, a opinar en el caso de diferir con la opinión de otro compañero de clase, a comentar lo que están aprendiendo, a cuestionar al docente.

Sin embargo, muchos estudiantes no realizan ninguno de estos componentes debido a la escuela tradicional que se proporciona en educación básica. Además de que, algunos estudiantes son tímidos o apáticos y no les gusta participar en el salón de clase durante la clase, ni preguntar al docente porque se sienten cohibidos. Es por ello necesario abordar la motivación escolar e implicarla en el OMP como parte elemental, además de la reflexión de temas, la retención de conocimientos que lleva al mejoramiento del rendimiento académico, porque un estudiante que está motivado a aprender o estudiar, siempre será un mejor estudiante.

A continuación se presentarán definiciones de motivación escolar. Empezando con que esta es considerada como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987, pp. 29-32). Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, que es esencial dentro del ámbito escolar, este es el ‘aprendizaje’. En su obra ‘Psicología Educativa’ Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación.

La motivación escolar no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos difíciles de relacionar e integrar de acuerdo con las múltiples teorías que han aparecido sobre el tema. Sin embargo, “se da una gran coincidencia en definir a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y

persistencia de la conducta” (Beltrán, 1993, p. 89). Debido a este carácter complejo y difuso de la motivación, es necesario tener en cuenta la relación que tiene con otros conceptos referidos a la intencionalidad de la conducta como son:

el interés, atención selectiva dentro del campo; la necesidad, entendida como falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad; el valor, orientación a la meta o metas centrales en la vida de un sujeto; y la aspiración, la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro. (Beltrán, 1993, p. 90)

Es evidente, pues, que la motivación es la clave desencadenante de los factores que incitan el aprendizaje y, por lo tanto, es clara la relación que existe entre ellos. La asociación significativa, de magnitud variable, entre motivación y rendimiento se pone de manifiesto en todos los estudios sobre el tema.

De acuerdo a Edel, (2003), “los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como `recompensa´ e `incentivo´” (p. 1). Ahora bien, de acuerdo a Maslow (1943) una recompensa es:

un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase. La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización”, la “tendencia de actualización” innata o la necesidad de “autodeterminación” (p. 73-75).

Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad de explotar su potencial. Entonces, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social, según menciona Edel, (2003), son “integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta; y, el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales” (p. 2). Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico. Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que “la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo” (p. 13). En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

En el OMP se le realizan preguntas al estudiante sobre la motivación que recibe del docente titular de la asignatura, si este lo motiva a estudiar, a realizar sus actividades, cómo lo hace, si le proporciona confianza para participar, cómo el docente puede ayudarle a mejorar su comprensión de los temas que le son difíciles, así como, preguntas sobre el mismo OMP: desde su perspectiva esta estrategia le ha ayudado a mejorar su aprendizaje y cómo lo ha hecho, si el docente ha aclarado las dudas que plantea en el OMP, y preguntas semejantes para valorar la eficacia del OMP.

8.1. Definiciones de Motivación.

En cuanto a las diversas definiciones sobre motivación que es una fuerza que impulsa a un individuo, se distinguen de dos tipos: la motivación interna o llamada motivación intrínseca y la motivación externa o motivación extrínseca, a la persona. (Bueno y Castanedo, 1998, p. 73). La motivación extrínseca, de acuerdo a como lo van planteando Bueno y Castanedo (1998) es “la que a través de incentivos externos como premios y castigos conducen a la acción de una conducta o comportamiento deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente (castigo)” (p. 74). Además, está provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado

para generar esta motivación. Este tipo de motivación, estrechamente relacionada con la corriente conductista, se ha utilizado tradicionalmente para motivar a los estudiantes, pero no siempre se consigue y, en ocasiones, se da el efecto contrario, es decir, se produce desmotivación al no lograr lo esperado.

En el OMP, la motivación proviene del docente al estudiante únicamente por la conducta, que resulta de la interacción entre ambas partes, es decir, la conducta del docente debe ser motivadora hacia el estudiante para lograr que se sienta atraído por los temas, que le interese aprenderlos y conocer más de ellos. El estímulo es la calificación que obtiene el estudiante como consecuencia de sus actos, de la realización de actividades, tareas, participaciones en clase, exámenes, etc., todo lo que implican los requisitos de la evaluación correspondiente al parcial en que se realizó la intervención del OMP.

Por otro lado se tiene la motivación intrínseca, esta obviamente es totalmente opuesta a la anterior, por lo que sus necesidades son internas y psicológicas, las cuales, motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas. Es decir, el impulso es interno, cuya activación no depende de un estímulo externo. Escudero (1978) entiende por motivación intrínseca como “el recurso de autodeterminación del sujeto que ha de realizar una tarea dada, ya sea a factores vinculados de por sí a la tarea, o ya sea a componentes de significación o afectivos” (p. 22).

En el OMP, la motivación intrínseca se da cuando el estudiante realiza actividades por sí solo, que de acuerdo al constructivismo, él está reproduciendo el conocimiento o está generando nuevo conocimiento, tanto en un caso como en el otro, el estudiante debe tener primero un aprendizaje significativo para estar motivado a generar o reproducir el mismo o algo nuevo.

Ahora, pues, si se profundiza en la motivación del estudiante, está vinculada con el proceso de aprendizaje y con la enseñanza del maestro; también se relaciona con las razones (o motivos) por los cuales los propios alumnos se involucran en sus actividades académicas. Algunos estudiantes pueden estar motivados y llevar a cabo una tarea o trabajo que les asigne el maestro, pero sus fuentes de motivación pueden diferir.

Condry y Chambers (1978) estudiaron los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas:

a) La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Se supone que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una *motivación intrínseca positiva*. Las emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción. En cambio, las emociones negativas pueden repercutir en la motivación intrínseca de dos formas. La primera consiste de las emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una *motivación extrínseca negativa* opuesta a la positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa (p. 62).

Una de las emociones negativas que conlleva a la no realizar o evitar determinadas tareas o actividades escolares es el “aburrimiento”. Las emociones negativas producen lo que se conoce como motivación intrínseca negativa y dirige a no llevar a cabo ciertas actividades si se habla en términos escolares, o bien, el estudiante prefiere evitar hacerlas, sin caer en la procrastinación, es decir, no hacer nada por diversos factores.

Por otro lado la motivación extrínseca se entiende como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se supone que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Dentro de estas emociones ligadas a los resultados, Pekrun (1992) distingue las prospectivas de las retrospectivas.

las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas de forma inmediata y directa con los resultados de las tareas (notas, calificaciones, alabanzas de los padres, la esperanza, las expectativas de disfrute, la

ansiedad, etc.). Así, las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que conlleva la reducción o total anulación de la motivación extrínseca para no poder alcanzar resultados positivos o lograr evitar los negativos. Se puede suponer que la *motivación extrínseca positiva* contribuye efectivamente (conjuntamente con la *motivación intrínseca positiva*) a la *motivación total* de la tarea (p. 360).

El caso se complica cuando se relacionan los resultados negativos con la motivación extrínseca de evitación producida, por ejemplo, por la ansiedad y entonces, aquí se desencadenan otros tipos de situaciones que pueden llevar al fracaso escolar. En este sentido se debe tener especial cuidado al detectar un estudiante en riesgo de fracaso escolar, se debe canalizar a este con un orientador educativo de la IE para que analicen su caso y le ayuden psicológicamente a tratar el caso extremo de ansiedad o los motivos por los cuales el estudiante se encuentra sumido en desmotivación.

Un alumno puede estar extrínsecamente motivado en aquello que asume como su responsabilidad, con el propósito de obtener algún reconocimiento o evitar algún castigo o consecuencia negativa, externa a la actividad en sí, por ejemplo, un trabajo o tarea. Ames (1992) define:

la motivación por aprender como una actitud que está caracterizada por el involucramiento permanente y a largo plazo comprometiéndose él mismo en mantener esa actitud de por vida. Se ha encontrado que cuando los alumnos están confrontados con tareas complejas, aquellos con una motivación intrínseca, utilizan un proceso de solución de problemas con estructuras más lógicas y de análisis de alternativas. En cambio, los alumnos extrínsecamente motivados prefieren un análisis más superficial, ajustándose a lo indispensable requerido por el maestro (p. 261).

Con el OMP el estudiante recibe una motivación extrínseca a través del docente y las actividades pedagógicas que este realice con ellos dentro del aula. La motivación intrínseca se puede crear en el estudiante por la estimulación del docente al ponerles

atención a la resolución de dudas, y, con la acumulación de participaciones o puntos para la calificación del parcial o final.

Sin embargo, los grupos escolares siempre son heterogéneos y cada estudiante tiene un grado de motivación distinta a los demás. Por lo que es una ardua tarea para el docente unificar y utilizar técnicas de estudio en cada clase para atraerlos a su materia. Ahora bien, los estudiantes motivados intrínsecamente, prefieren trabajar persiguiendo un cierto grado de reto; mientras que los motivados extrínsecamente, prefieren no estresarse y hacer tareas con menor grado de dificultad, haciendo el mínimo esfuerzo pero eso sí, obtener su conocimiento por tan fácil tarea. (Lepper, 1998,

Desde finales del siglo pasado se habla mucho sobre inteligencia emocional (Goleman, 1996), este es un término que implica “conocer las propias emociones y regularlas tanto personal como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación” (p. 11). Existen escasos estudios que hayan investigado el impacto que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje.

A pesar de esta carencia investigadora, en general, se supone que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y, por ende, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

Por supuesto, existen alumnos que pueden tender a exhibir un grado de motivación aparente o casi nula; una total o parcial indiferencia a su propia estancia en la clase o incluso en su carrera. Ormrod, (2010, p. 479) de acuerdo a sus investigaciones, expresa que “en el ámbito educativo, únicamente se han trabajado dos tipos de emociones, estas son: la ansiedad y el estado anímico”; siendo que existen situaciones que pueden asociarse a una desinformación vocacional de la carrera o, incluso, a problemas más serios de depresión.

8.2. Teorías de la Motivación.

Existen diversas teorías de la motivación que están basadas en las necesidades del individuo y sus respuestas de demanda a las mismas. Dentro de estas teorías se desprenden las humanísticas, una de las más aceptadas es la que propone Abraham Maslow (1943, 1954). Este humanista resume en su teoría los resultados de una amplia investigación de la motivación humana. Él propone una jerarquía de las necesidades humanas las cuales, las clasifica en dos grupos: las primeras son las que se basan en suplir deficiencias, y, las otras, son las que involucran las necesidades de crecimiento y progreso (p. 3).

Las primeras, las de suplencia de las deficiencias, se controla por niveles, cada nivel debe ser satisfecho antes de subir al siguiente nivel de orden superior. Una vez que cada uno de los niveles es subsanado, si en el futuro se detecta alguna deficiencia, el propio individuo procede a eliminarlas o subsanarlas. Los primeros cuatro niveles de necesidades son los siguientes:

- Nivel 1. Necesidades fisiológicas: alimentación, salud, ropa, confort.
- Nivel 2. Necesidades de seguridad y protección contra el peligro y el temor.
- Nivel 3. Necesidades de pertenencia, de amor, de afiliación con otros, de aceptación.
- Nivel 4. Necesidades de reconocimiento: de competencia, de aprobación, reconocimiento y prestigio; de autoestima y vinculación con los demás (Maslow, 1943, p. 21).

Álvaro, Bueno, Calleja y Cerdán (1990, p. 152) proponen tres corrientes diferentes para ubicar las teorías de la motivación: la primera corriente es la conductista; desde esta perspectiva la motivación es considerada como una hipótesis explicativa no verificable. Otra es la corriente humanista, esta recoge el conjunto de teorías que defienden que los factores fundamentales que provocan la conducta serían la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal. Y la tercera, la corriente cognitiva, en la que las teorías destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación.

La motivación debe estar implícita en cada clase que imparta el docente. Si en conjunto con la estrategia innovadora como lo es el OMP basado en el constructivismo,

basado en competencias propuestas de la RIEMS, y además, desarrollando la motivación intrínseca y extrínseca en el estudiante, se pueden lograr unos estudiantes bien preparados para el nivel escolar siguiente, para el ingreso al NS, y para insertarse de manera adecuada a la sociedad.

8.3. Sugerencias para conseguir la motivación escolar.

Lo que se recomienda para lograr la motivación de los alumnos al aprendizaje de acuerdo a Stipek, (1988), y como se mencionó anteriormente, “existen motivaciones internas intrínsecas del propio alumno hacia su realización y aprendizaje y de tipo extrínseco, externas, que el propio maestro y el entorno pueden y deben propiciar para lograr, en última instancia, una automotivación del propio alumno” (p. 232). A continuación se presentan algunas recomendaciones concretas sobre el particular tomadas de la investigación de Stipek (1988):

- Establecer objetivos y propósitos claros de la asignatura dirigidos en lenguaje sencillo hacia los alumnos.
- Definirse claramente el para qué, de lo que se pretende enseñar.
- Mantener la visión general de los objetivos, oportunidades, retos, amenazas, campos de acción de las carreras en sí.
- No crear incertidumbre.
- El docente debe trabajar con entusiasmo y los alumnos deben percibir un maestro que disfrute enseñándoles (p. 233).

Recordando que la motivación, nace del interés y esta de la necesidad, el alumno debe percatarse que lo que el maestro le enseña se utiliza, se aplica y, además, le permite aprender por cuenta propia otros conocimientos que el alumno requiere, y que, lo que aprende en la materia de Lenguaje, le sirve para otras materias de la preparatoria.

Además, de acuerdo con Maslow (1953, p. 79), el maestro debe dar una imagen positiva, estimulante y ejemplificante hacia sus alumnos. Esta debe ser un paradigma, tanto de conducta como de actitud triunfadora, que los motive a seguir su camino y guía. Debe procurar conocer sobre la satisfacción de las necesidades motivacionales primarias de sus alumnos, ya que les afectan en su propia seguridad, afecto y reconocimiento,

evitando amenazarlo o cifrar su respuesta a la mera obtención de una calificación aprobatoria o la incertidumbre de la acreditación del curso.

De esta forma, el alumno subirá a la escala de satisfactores automotivacionales, como lo prevén las teorías de Maslow, entre otras. Debe propiciar la curiosidad entre los alumnos, estudiando anécdotas de la experiencia práctica del maestro en su ejercicio profesional.

Anaya-Durán y Anaya-Huertas (2010) expresan que también debe propiciar el interés de los alumnos para asumir mayores responsabilidades ante los retos de trabajo en equipo, aplicándolo a la solución de problemas reales, prácticos; que despierten interés y motiven a los alumnos (p. 6). Debe mantener la máxima comunicación posible con sus alumnos. Debe escucharlos, interesarse por sus problemas y platicar o conversar con ellos a la menor oportunidad. Debe compartir con los estudiantes su responsabilidad en su aprendizaje. La obligación del maestro no es únicamente enseñar, sino lograr que el alumno aprenda. Debe propiciar un contacto de los alumnos con el mundo real, especialmente a través de la resolución de dudas que surjan en el estudiante, y hacer el feedback para ayudarles a aprender y mejorar su rendimiento académico por medio del OMP.

Además, algo muy importante es que debe mantener un gran respeto y cariño auténtico por sus alumnos, que los motive a lograr el inmenso valor de la confianza, que los motive a creer en el maestro. Debe solicitar a sus alumnos al principio del curso informes sobre cuáles son sus factores motivadores en su carrera; y trabajar con ellos en dichas expectativas motivacionales (Anaya-Durán y Anaya-Huertas, 2010, p. 6). De acuerdo a estos investigadores, un aspecto muy importante es el cuidado que el maestro debe conceder a los motivadores extrínsecos tradicionales: premios y castigos. Los primeros, asociados a calificaciones aprobatorias excelentes deberán manejarse no sólo como un fin en sí del motivo del aprendizaje, sino como una consecuencia objetiva del buen desempeño.

Cabe mencionar que la educación en México desde la educación básica imparte las clases bajo la educación tradicional y en esta, se ha distorsionado el desempeño del estudiante, condicionándolo a hacer bien una tarea dada, por el hecho de lograr a cambio un reconocimiento o un 'premio'. Esta conducta orienta al estudiante a que haga las cosas

bien por el hecho de obtener algo a cambio, no por la satisfacción en sí de hacerlas debidamente. Por otra parte, los castigos como amenazas de reprobación del curso, trabajos de sanción a los alumnos, reducción de sus calificaciones, etc., lo único a lo que conduce es a alimentar la inseguridad del alumno, el miedo al maestro como elemento de poder y autoridad irracional, que debe definitivamente evitarse por su efecto desmotivante hacia un verdadero y auténtico interés por aprender, por mejorar, por trascender.

Ahora bien, la 'calificación' en sí no tiene más resultados que comparar a un alumno con otro, a marginar, a crear cierto elitismo. La acción pertinente motivadora del maestro será la de evaluar para mejorar y corregir y de retroalimentar al alumno, que demuestra un interés genuino y motivante para el alumno. Anaya-Durán y Anaya-Huertas, (2010) también expresan que es importante "reconocer que este tipo de motivadores extrínsecos sólo son pertinentes mientras mantienen el control del maestro hacia los alumnos y esencialmente contribuyen sólo a satisfacer los elementos primarios de satisfactores del estudiante (seguridad, reconocimiento, prestigio, etc.) (p. 10). Esto también se realiza en el OMP, cuando el docente considera necesaria la participación de los psicólogos u orientadores educativos del plantel, entonces se canaliza al estudiante para prever su ausentismo, su reprobación o peor aún, su deserción de la IE.

CAPÍTULO 9. FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este capítulo se presentan la base metodológica de la investigación la cual es el modelo cuantitativo desde el enfoque positivista. A su vez, se explica la estrategia metodológica y el diseño cuasiexperimental que se utilizó en la misma, así como el método analítico cuantitativo. Asimismo, se exponen los sujetos de investigación, los instrumentos del pre-test, el pos-test y las preguntas utilizadas en la intervención de la estrategia del OMP. Además, se muestra el procedimiento metodológico y el proceso de la intervención del OMP.

9.1. Modelo cuantitativo desde el enfoque positivista.

El enfoque en el cual se basará la presente investigación es el cuantitativo, ya que el marco filosófico de éste es el “positivismo, el cual se caracteriza por asumir que la realidad social es relativamente constante y adaptable a través del tiempo. Asimismo, asume una postura objetiva, separando su postura con respecto a los participantes en la investigación y la situación” (Monje, 2011, p. 11). De la misma forma ocupa una realidad social objetiva y busca cuantificar los datos en los que generalmente se aplica algún tipo de análisis estadístico. Monje (2011) afirma que “otra de sus características es que sus investigaciones son confirmatorias, inferenciales y deductivas; además de que emplea conceptos preconcebidos y teorías para determinar qué datos van a ser recolectados” (p. 12). También se utilizan métodos estadísticos para analizar los datos y, procedimientos de inferencia estadística para generalizar las conclusiones de una muestra a una población definida.

El modelo cuantitativo basado en el positivismo, opera por estímulo y respuesta, estudia conductas y otros fenómenos observables y, el comportamiento humano en situaciones naturales o artificiales, que es el punto principal de esta investigación, una situación natural, real. Además, este enfoque “estudia poblaciones o muestras que representan poblaciones, genera datos numéricos para representar el ambiente social, generaliza hechos o datos, realiza una medición penetrante, controlada y objetiva, así como observa relaciones causales entre fenómenos sociales desde una perspectiva

mecanicista” (Monje, 2011, p. 12). También está orientado al resultado, a la prueba de teorías o hipótesis, y, considera la realidad como estática.

Ahora bien, en cuanto a la estrategia metodológica, primero se debe aclarar el término de “metodología”. Según Pacheco Méndez (1991), esta es entendida “...como procedimientos y técnicas de operación, y el método como movimiento del pensamiento que en su vaivén constante y rico escudriña la realidad (p. 141) pueden facilitarnos un mejor abordaje de la realidad y por tanto un enriquecimiento de la misma”.

Pero, exactamente ¿qué se entiende por el término ‘metodología’? de acuerdo a Abbagnano (1986), “con este término se pueden entender cuatro cosas diferentes:

- 1) la lógica o la parte de la logia que estudia los métodos: 2) la lógica trascendental aplicada; 3) el conjunto de los procedimientos metódicos de una ciencia o de varias ciencias; 4) el análisis filosófico de tales procedimientos” (p. 802).

Por otro lado, si nos remontamos a su raíz etimológica, tenemos que el término de ‘metodología’ es “polisémico, y que está compuesto por *meta* que significa: a través de, fin, -*odos* que significa: camino, manera; y, *logos* que significa: teoría, razón, conocimiento” (Abbagnano, 1986, p. 802), se refiere a la teoría acerca del método o del conjunto de métodos. Referente a esto, Pérez (1994, p. 89) argumenta que la “palabra ‘metodología’ proviene del griego, *metá*, a lo largo de; *odós*, camino, y *logos*, tratado. Es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento”.

Entonces, es importante mencionar que la ‘metodología’ siempre va a implicar una reflexión y una argumentación sobre los pasos y operaciones que el investigador tenga que dar para construir la información y el conocimiento sobre su objeto de estudio. En esta investigación, la metodología se basa en un proceso que utiliza determinadas técnicas de investigación, la cual es descriptiva porque expone y compara datos, además de analizarlos de manera cuantitativa, entonces, se puede aceptar que “las estrategias metodológicas son las formas de lograr nuestros objetivos en menos tiempo, con menos esfuerzo y mejores resultados. En éstas, el investigador amplía sus horizontes de visión

de la realidad que desea conocer analizar, valorar, significar o potenciar”. (Quiroz, 2003, p. 46).

9.2. La estrategia metodológica cuantitativa

Esta estrategia se desprende del enfoque positivista y empirista de la ciencia, es un tipo de estrategia que se vale primordialmente de los números y los métodos estadísticos, es decir, se trata de un tipo de estrategia que “suele basarse en medidas numéricas de ciertos aspectos de los fenómenos; parte de casos concretos para llegar a una descripción general o para comprobar hipótesis causales y busca medidas y análisis que otros investigadores puedan reproducir fácilmente” (King, Keohane, y Verba 2000, p. 17), por esta razón, se dice que este tipo de metodología está relacionada con el paradigma cuantitativo, el cual, está estrechamente vinculado con el positivismo y con la estructura de análisis de la realidad social.

Se dice entonces que, si está vinculada a lo real, va a permitir conocer la dimensión numérica de fenómenos sociales, como la problemática que se plantea en esta investigación, que es el bajo rendimiento académico en la materia de Lenguaje en primer año de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, y que es un problema social, académico.

Si bien, esta investigación es de carácter cuantitativo, será indispensable interpretar los resultados que arrojen estos para una mejor apreciación del impacto del MOP, como González y Rodríguez (1991), lo expresan:

Desde el punto de vista metodológico se suele denominar cuantitativa a la investigación que, predominantemente, tiende a usar instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio requiere el uso de modelos matemáticos y de la estadística. Por contraste se denomina cualitativas a las investigaciones que usan herramientas de obtención y manejo de información que no parten de la necesidad de utilizar las estadísticas o matemáticas para llegar a conclusiones (p. 55).

Es decir, en un inicio toda la información recopilada por medio de los estudiantes al haber realizado la intervención del OMP en el GE, los resultados que ellos proporcionen, son valorados cualitativamente, para poder corroborar que esta estrategia es efectiva y que se puede utilizar en otras asignaturas del NMS.

A continuación se explicarán las características de la metodología cuantitativa, de acuerdo a la concepción de Hurtado y Toro (2005, pp. 55-57):

1.- “Surge en el siglo XVIII y XIX en el proceso de consolidación del capitalismo y en el seno de la sociedad burguesa occidental con la finalidad de analizar los conflictos sociales y el hecho económico como universo complejo” (p. 55). Esto quiere decir que, fue concebida primeramente en el área de las ciencias naturales, ubicadas en la física de Newton, específicamente, pasando por Galileo.

2.- “Su racionalidad está fundamentada en el científicismo y el racionalismo, como posturas epistemológicas institucionalistas. Profundo apego a la tradicionalidad de la ciencia y utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, el conocimiento está fundamentado en los hechos” (p. 55), es decir, todo en lo absoluto, era basado en la comprobación, en la razón, en lo objetivo, fuera de esto no había motivo de investigación. En la actualidad esto suena muy tajante, sin embargo, es así como surgen los primeros investigadores quienes siempre debían justificar los motivos de estudios así como todo lo que proyectaban sus investigaciones, lo cual, tenía que ser perfectamente comprobable para su aceptación.

3.- “La objetividad como única forma de alcanzar un conocimiento que sea inatacable, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo” (p. 55). Esto es que, todo conocimiento científico era y es aún considerado como análogo de los descubrimientos de las relaciones causales que existen y que conforman la realidad. Por ejemplo, una realidad es el bajo desempeño académico en la materia Lenguaje, se debe observar y determinar cuáles son los motivos que lo hacen problema, cuántos estudiantes aprueban, y cómo lo hacen, y bajo qué circunstancias lo hacen, y por qué otros no.

4.- “El objeto de estudio es el elemento singular empírico. Sostiene que existe relación de independencia entre sujeto y objeto, ya que el investigador tiene una

perspectiva ‘desde fuera’” (p. 56). En la metodología cuantitativa el investigador no tiene relación alguna con los sujetos de estudio, sin embargo, lo que se realiza en el presente estudio, es distinto, ya que el investigador tiene acercamiento con los objetos de estudio y realiza también una interpretación de los resultados de manera cualitativa.

5.- “La teoría es elemento fundamental de la investigación social, le aporta su origen, su marco y su fin” (p. 56). Esto es porque la búsqueda de la información teórica aporta nuevos problemas que se pueden identificar en el curso de la investigación; además, esto permite que se realice una actividad propia de la metodología cuantitativa como lo es la observación. Y por último, puede derivar una nueva teoría que debe ser perfecta y comprobable.

6.- “Comprensión explicativa y predictiva de la realidad bajo una concepción objetiva, unitaria, estática, reduccionista. Asume que la realidad es estable y la aborda con un método confiable, mensurable, comprobable. Parte de un concepto de la realidad establecido a priori” (p. 56), recordando que las teorías científicas explican la realidad social, si esta es predictiva, muchas veces el investigador puede suponer el resultado que va a encontrar, y por esto es capaz de plantear una hipótesis al inicio de su investigación, sin embargo, en el trayecto de la misma, ha habido casos en los que la hipótesis es nula, o no resulta verídica y se debe explicar la razón de esta.

7.- “Concepción lineal, finalista de la investigación, parte de un principio y termina en un fin. Utiliza una estrategia deductiva. Objetivo: explicar los fenómenos mediante el establecimiento de sus relaciones causales y lograr la verificación o comprobación de la teoría pre-establecida” (p. 56). Este tipo de metodología cuantitativa es lineal, quiere decir que no admite otro tipo de suposiciones que no sean objetivas, reales y comprobables, donde se pueda realizar deducciones de los conceptos, de los resultados; se logran identificar las causas específicas y palpables del problema en cuestión, para resolver el problema bajo una teoría ya fundada.

8.- “Utilización de un método único: hipotético-deductivo con su racionalidad analítica, deductiva, no contradictoria. Se basa en muestras grandes y representativas de sujetos” (p. 57). Esta es una característica propia de la metodología cuantitativa, la cual hace deducciones a partir de una hipótesis razonable, esta desencadena resultados

analíticos, deductivos y no deben ser contradictorios, sino que deben estar basados y fundamentados matemáticamente.

9.- “Los conceptos o palabras claves que dan orientación y sentido a su acción son: confiabilidad, credibilidad, validez, objetividad, hipótesis, variables y generalización” (p. 57). Ya se ha hablado de estos conceptos con anterioridad, pero la unión de todos estos, van a crear la confiabilidad de la investigación, y que esta, a su vez, sea creíble y válida, además de objetiva. Esto se lo otorga la misma eficacia numérica y la objetividad y realidad de concepciones teóricas y numéricas de las derivaciones.

Finalmente, Hurtado y Toro (2005) expresan que la investigación cuantitativa es “positiva, hipotética-deductiva; particularista; objetiva; orientada a resultados; propia de las ciencias naturales; utiliza métodos y técnicas confiables, mensurables, comprobables; privilegia la matemática y la estadística; formaliza hipótesis en fases operativas; la teoría que le sirve de base termina operacionalizada” (p. 57) en la que lo empírico se antepone a lo teórico ya existente y, se trata de probar y comprobar lo nuevo en la investigación que se esté realizando.

Ante esto, como ya se ha dicho antes, en este estudio se basa en el modelo cuantitativo y pretende realizar una interpretación cualitativa de los resultados.

Por otro lado, es cierto que no todos los fenómenos a investigar son cuantificables o medibles estadísticamente, es necesario indicar que en muchas disciplinas y corrientes de investigación, la estrategia metodológica cuantitativa es privilegiada al tener un gran prestigio, pues, se puede usar de manera consistente e invariable para investigar diversas situaciones y fenómenos. Pero en la medida en que este tipo de estrategia metodológica nos brinda un tipo específico de acercamiento epistemológico a la realidad, es importante ubicar con mucha claridad sus principales objetivos e intereses primordiales; entre los que destacan los siguientes:

- 1) Busca lo general, pues tiende a poner su atención en datos relativamente representativos y en gran escala.
- 2) Busca tener la imagen del todo, es un tipo estrategia particularista que asume que la realidad se comporta de manera estable.
- 3) Es un tipo de estrategia que regularmente no investiga necesariamente los hechos dentro de su contexto, a veces los

contextos aquí son artificiales. 4) Busca los puntos de vista o las opiniones que se parecen o que coinciden. 5) Busca datos repetibles y sólidos, y sus resultados tratan de ser generalizables 6) Busca frecuencias y series. 7) Busca la explicación causal, porque el número es exacto y su modelo es la estadística. 8) En muchos casos la estrategia metodológica cuantitativa busca la predicción. 9) Busca lo extenso, no busca comprender a fondo la experiencia de los sujetos, más bien busca conocer las opiniones o posturas que se repiten entre un amplio grupo de sujetos distintos, es decir, hacen estudios de casos múltiples. 10) Busca lo verdadero, lo fiel, lo representativo de un todo, de un universo, busca correspondencias y perspectiva desde afuera. 11) Es un tipo de estrategia que permite al investigador definir cosas previamente y lo deja dar cosas por sentadas, se orientan a los resultados. 12) Busca fundamentalmente los componentes distributivos de la realidad. 13) Busca lo exacto y se basa muchas veces en la comparación, se orienta hacia la comprobación, hacia la confirmación, hacia lo reduccionista, lo inferencial e hipotético-deductivo. 14) Es un tipo de estrategia que por su naturaleza exige menos inversión de tiempo y energía. 15) Busca lo manifiesto en los hechos, lo consciente, esto es, sólo aquello de lo que los sujetos son conscientes. 15) Se interesa por la recolección y el análisis de datos en forma numérica, se basa en lo matematizable, en lo exterior, en lo fáctico, en lo que se repite: sólo trabaja con hechos, con lo que acontece y se hace. 16) Por su enfoque teórico tiende a ser más lógico positivista, es un tipo de estrategia mucho más fría, racional y dura (Clavijo, Guerra y Yáñez, 1982, p. 28).

El modelo más conveniente para trabajarse en esta investigación, como ya se ha venido mencionando, es el cuantitativo, debido a su marco filosófico que es el positivismo, que a su vez, éste trata de explicar, controlar, y predecir las situaciones de los fenómenos investigados. Por lo que, los enfoques en los que se va a centrar la metodología son: el enfoque descriptivo, el enfoque explicativo-causal, el enfoque sistémico, y, el enfoque analítico. En donde el enfoque descriptivo, obviamente, describe situaciones o eventos, así mismo buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Ahora bien, el enfoque explicativo-causal “busca encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos. Su objetivo último es explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. El enfoque sistémico engloba la totalidad de los elementos del sistema estudiado” (Hurtado y Toro, 2005, p. 163), así como sus interacciones y sus interdependencias. Mientras que el enfoque analítico estudia aisladamente y con gran detalle las diferentes partes de un sistema, es decir, una porción muy reducida de la realidad.

9.3. Diseño cuasiexperimental

Referente a los diseños cuasiexperimentales se pueden definir como "un conjunto estrategias de investigación conducentes a la valoración del impacto de una intervención; y por ende, al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir y por ello detectarse en los sujetos sometidos a esta intervención” (Bono, 2015, p. 22) en función del tiempo y de diversas circunstancias. Ahora bien, el diseño del estudio de la presente investigación será cuasiexperimental, ya que este tipo de estudios son una derivación de los estudios experimentales, en los cuales la asignación de los sujetos de investigación no es aleatoria aunque el factor de exposición es manipulado por el investigador.

Estos diseños carecen de un control experimental absoluto de todas las variables relevantes debido a la falta de aleatorización, ya sea en la selección aleatoria de los sujetos o en la asignación de los mismos a los grupos, el experimental y el grupo control, que siempre incluyen una pre-prueba para comparar la equivalencia entre los grupos, y que no necesariamente poseen dos grupos, el experimental y de control, son conocidos con el nombre de cuasiexperimentos.

Apoyándose en Bono (2015), estos estudios cuasiexperimentales son útiles para para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados (p. 26). Es decir, el cuasiexperimento se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria de los sujetos participantes en dichos estudios. Por lo tanto, una característica de los cuasiexperimentos es el incluir grupos intactos, es decir, grupos ya constituidos.

En un estudio de Manterola y Otzen (2015, p. 384) se menciona que los diseños pre-experimentales son frecuentemente utilizados en investigación, y aún más en el ámbito de las ciencias sociales; en especial en educación y psicología. Para éstos, existen numerosas calificaciones asignadas a este tipo de diseños, entre las que destacan: diseños de control mínimo, aproximaciones experimentales, diseños intrasujeto, diseños no experimentales, diseños de caso único, diseños experimentales débiles, diseños cuasi experimentales, diseños defectuosos, diseños pre experimentales o de control mínimo, experimento piloto; y el denominado "mal experimento" (Salas, 2013, p. 134).

Campbell y Stanley (1969, p. 99) clasifican los diseños de investigación en experimentos verdaderos, preexperimentos y cuasiexperimentos; en los cuales se utiliza la simbología siguiente:

A= Asignación aleatoria de las unidades de análisis a los grupos testigo y experimental.

P = Pareamiento aleatorio.

G = Grupo.

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo testigo o control.

I X = Tratamiento experimental.

- = Ausencia de tratamiento experimental.

O1= Pre-test o medición previa al tratamiento experimental.

O2 = Pos-test o medición posterior al tratamiento experimental.

9.3.1. Q de Cochran

En estadística, en el análisis de dos vías de diseños de bloques aleatorios cuando la variable de respuesta puede tomar sólo dos resultados posibles (codificado como 0 y 1).

La prueba Q de Cochran es una prueba estadística no paramétrica para verificar si k tratamientos tienen efectos idénticos. Nombrada así en honor de William Gemmell Cochran, estadístico escocés. La Prueba Q de

Cochran no debe confundirse con la prueba C de Cochran, la cual es una prueba de valor atípico varianza. El Test de la Q de Cochran es un test para comprobar la igualdad de varias muestras relacionadas en una variable dicotómica. Es un test equivalente al test de McNemar pero para más de dos poblaciones. El contraste de hipótesis tiene como hipótesis nula la igualdad de proporciones. (Juárez, Villatoro y López, 2002 , p. 63)

De acuerdo a Juárez, Villatoro y López (2002) “es una prueba no paramétrica de comparación de proporciones para tres o más muestras relacionadas, debe cumplir las siguientes características: a) los datos se ajustan a la distribución de chi cuadrada, y, b) nivel nominal de la variable dependiente” (p. 64) y su función es comparar el cambio en la distribución de proporciones entre más de dos mediciones de una variable dicotómica y determinar que la diferencia no se deba al azar (que las diferencia sea estadísticamente significativa).

9.4. Método analítico cuantitativo

La intervención es un proceso determinado, no continuo. Las técnicas que se utilizan en los estudios cuasiexperimentales como en el presente estudio, son las pruebas estandarizadas, las entrevistas estructuradas, las observaciones sistémicas, encuestas y el cuestionario autodiligenciado, como lo mencionan Manterola y Otzen (2015, p. 384); de las cuales, se recomienda realizar una preprueba, mejor conocida como un instrumento piloto, para verificar la viabilidad de las preguntas en relación con las respuestas de los sujetos de estudio, en síntesis, se trata de comprobar que los instrumentos sean de fácil comprensión para el tipo de sujetos de investigación a los que será aplicado, y, cotejar que la información que estos proporcionen sea la requerida para la investigación.

En el caso la presente investigación, se considera analizar el impacto de una estrategia educativa a través de una intervención. En este tipo de procesos metodológicos se diseñan cuasiexperimentos, y para medir el impacto, se designan básicamente dos grupos: el grupo de control y el grupo experimental.

De acuerdo a los argumentos de dichos autores, el grupo de control es el grupo para el cual no hay intervención; es el grupo que se compara al grupo que experimenta la intervención y la diferencia de los resultados del grupo atribuidos al efecto de la intervención; creado al azar en diseños cuasiexperimentales; creado usando medios no aleatorios en diseños casi experimentales. Este grupo permite separar entre los efectos causados por el tratamiento experimental en estudio y los originados por otros factores como, verbigracia, la regresión a la media, la evolución natural, otros fenómenos y variables, expectativas que se tenían en el proyecto o programa, etc.

Si el curso del proyecto fuera uniforme, y pudiera predecirse a partir de las características del fenómeno, no sería necesario un grupo de control para evaluar el proyecto en sí. En la mayoría de las ocasiones no es así, y se necesita que el grupo de control muestre lo que hubiera pasado si no se hubiera incluido tal o cual variable en el grupo experimental. Según Manterola y Otzen (2015, p. 384), para que la comparación entre los resultados de ambos sea equilibrada, el grupo de control y el experimental deben ser lo más parecidos posibles respecto a todas las características que puedan influir en los resultados.

9.5. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación fueron 72 estudiantes de primer grado del turno matutino de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la materia de Lenguaje que ingresaron en agosto de 2016. Estos estudiantes conformaron dos grupos académicos que son: 36 estudiantes del primero B matutino (1BM), y, 36 estudiantes del primero D matutino (1DM), de los cuales el grupo control (GC) será el 1BM y el grupo experimental (GE) el 1DM. Además, como estudiantes de nuevo ingreso deben contar con cierto nivel de conocimientos previos al nivel medio superior, mismos que les servirán para demostrar sus habilidades dentro de una de las asignaturas básicas como lo es la materia de Lenguaje, y a su vez, como conocimientos básicos para así poder aprehender nuevos conocimientos que concierne proporcionar al docente de la asignatura en cuestión.

Los alumnos que ingresan al bachillerato de la BUAP son jóvenes provenientes de diferentes medios socioculturales y que han concluido sus estudios de enseñanza básica en diversas modalidades educativas, lo que se traduce en una pluralidad de niveles de maduración, niveles de conocimientos, habilidades y actitudes ante la vida. La edad de los adolescentes fluctúa, principalmente, entre los 14 y 16 años de edad. Sin embargo, en esta institución no se establece límite de edad para el ingreso; en tanto cubran los requisitos establecidos en la convocatoria correspondiente. La Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS, 2007); “cuyo egreso deberá ser el siguiente: Los alumnos que culminen sus estudios de NMS, logran un conocimiento y comprensión de sí mismos, una formación académica que les familiarizará con los avances científicos y tecnológicos” (pp. 19-20), estos les permitirá tener una visión interdisciplinaria e integral que los hará sensibles a la problemática presente en los ámbitos: social, económico, político, ético, estético y ecológico, que los preparará para su ingreso al NS; capaces de interactuar en equipo con una actitud amistosa, autónoma, íntegra, pasiva, flexible y respetuosa a la diversidad. De acuerdo al Plan 06 por competencias para las preparatorias de la BUAP (DGEMS, 2007, p. 22), los egresados poseerán:

Conocimientos sobre:

1. Metodologías para detectar los orígenes más comunes del error en las diferentes disciplinas.
2. El carácter complejo multidimensional e interconectado de la realidad.
3. Los fundamentos de las ciencias naturales y sociales, así como de sus relaciones con lo cultural.
4. La multiculturalidad planetaria y nacional, para reconocerla y apreciarla más allá de los prejuicios etnocéntricos.

Habilidades para:

1. Hablar y escribir de manera clara, precisa y correcta, en registro académico.
2. Tener una comprensión lectora suficiente para emprender con éxito estudios de licenciatura.
3. Leer comprensivamente textos en lengua extranjera.
4. Capacidad de análisis y síntesis.

Hábitos de estudio autodidactas.

1. Destrezas básicas en alguna actividad artística.
 2. Capacidad de apreciación estética.
 3. Práctica sistemática de alguna disciplina deportiva o psicofísica (integración mente-cuerpo).
 4. Desarrollo de su inteligencia emocional.
 5. Capacidad para el manejo pacífico de conflictos.
- Actitudes y valores:
1. Capacidad de asombro ante la realidad interna y externa.
 2. Apertura a las incertidumbres en el conocimiento.
 3. Búsqueda permanente del autoconocimiento.
 4. Empatía con sus semejantes y apertura al diálogo.
 5. Apertura, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
 6. Respeto y aprecio por la diversidad biológica y su integración ecosistémica.
 7. Participación activa en asuntos colectivos de su competencia.
 8. Independencia de criterio.
 9. Aprecio y respeto por las expresiones artísticas de las más diversas culturas.
 10. Actitud responsable y crítica de los hábitos de consumo por sus implicaciones éticas, políticas, ecológicas y para la salud. (DGEMS, 2007, pp. 19-20).

9.6. Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos con el fin de identificar las características personales y académicas, estas últimas comprenden el rendimiento escolar, las estrategias que el docente emplea en el aula, la motivación escolar y los contenidos temáticos. Tales instrumentos contienen preguntas cerradas de opción múltiple, las cuales cuestionan los factores que intervienen e influyen en el aprendizaje del estudiante de primer grado del turno matutino en la asignatura de Lenguaje. Las variables consideradas son cinco y, éstas están diferenciadas en bloques de preguntas por secciones para su mejor visualización para el estudiante, y son las siguientes:

- 1) Variable de Datos Generales, que contiene indicadores personales tales como la edad, el género, el número de matrícula de estudiante y el grupo al cual pertenece en la preparatoria.
- 2) Variable del Rendimiento Escolar en Lenguaje, que consiste en una serie de preguntas para detectar qué contenidos temáticos le son más dificultosos al estudiante, las causas por las que considera se le dificulta la asignatura de manera general, que considera que los contenidos temáticos le servirán para utilizarlos en otras materias, cómo es su desempeño en tareas, en el caso de estudiantes con baja calificación, que detecten cuáles son las razones por las que obtienen bajas notas, y, qué es lo que hace el estudiante en el transcurso de la materia si éste no está poniendo atención a la clase.
- 3) Variable de Estrategias Didácticas del docente de Lenguaje, la cual incluye únicamente dos preguntas relacionadas con los procedimientos didácticos que emplea el docente al impartir sus clases para que el estudiante aprenda mejor los contenidos temáticos.
- 4) Variable sobre la Motivación Escolar específicamente en Lenguaje, la cual incluye ocho preguntas referidas a la motivación que ejerce el docente en el estudiante dentro del aula, como promover el aprendizaje del estudiante a la reflexión, a investigar por sí solo, a realizar preguntas delante de todos sus compañeros o prefiere preguntar individualmente; otro tipo de pregunta es la manera en que el docente corrige a los estudiantes, y preguntas sobre la motivación que tiene el estudiante en relación con la asignatura en cuestión.
- 5) Variable sobre los Contenidos Temáticos, es decir, preguntas relacionadas con los temas correspondientes al programa de la materia de Lenguaje en el tercer parcial; estos son: la carta, el currículum vitae, la solicitud de empleo, la monografía y el informe.

9.6.1. Primer instrumento

El primer instrumento, consta de 30 preguntas de opción múltiple, de las cuales, la primera variable cuenta con 4 preguntas cerradas; la segunda variable se compone de 8 preguntas cerradas; la tercera variable tiene únicamente 2 preguntas cerradas, la cuarta

variable tiene 8 preguntas cerradas; y, la quinta variable también cuenta con 8 preguntas cerradas. A continuación, se explican las preguntas elaboradas en este instrumento, según la variable y el indicador son:

En la variable de Datos Generales en el primer indicador, se preguntó la edad de los sujetos para conocer si todos son nuevo ingreso o bien son de revalidación. El segundo indicador, el género, éste permite ver el número de población estudiantil por género, cuántos varones y cuántas mujeres estudian en los grupos en cuestión. El siguiente indicador, la matrícula, este indicador es sumamente confidencial, ya que es para llevar un control de quiénes contestarán el instrumento.

En la variable de Rendimiento Escolar, la primera pregunta requiere conocer cuáles han sido los temas que le han quedado confusos o no aprendió totalmente; en la segunda pregunta se quiere dar a conocer las habilidades que más se le dificulta realizar al estudiante; la tercera pregunta pretende saber cuáles son las causas por las que se le dificulta la asignatura de Lenguaje; la cuarta pregunta intenta proporcionar la información si el estudiante considera que los temas en Lenguaje están relacionado de alguna manera con los de otras asignaturas, o bien, le pueden servir para su buen desempeño en otras materias; la quinta pregunta de esta misma variable corresponde al conocimiento del tiempo que le lleva al estudiante realizar sus tareas en casa de la asignatura en cuestión; la sexta pregunta intenta dar a conocer las razones por las que el estudiante no ha obtenido altas calificaciones en la materia; la séptima pregunta, parecida a la anterior, pero la diferencia es que en ésta se pretende que el estudiante indique las causas por las que ha obtenido bajas calificaciones en Lenguaje; la octava y última pregunta de esta variable corresponde al conocimiento de la conducta del estudiante dentro del aula mientras se le imparten las clases.

En la variable de las Estrategias Didácticas del docente de Lenguaje, sólo contiene dos preguntas, la primera pretende dar a conocer los procedimientos didácticos que emplea el docente al impartir sus clases; y, la segunda, qué tipos de procedimientos emplea éste para mejorar el aprendizaje del estudiante.

En la variable de Motivación Escolar, la primera pregunta cuestiona sobre la motivación que ejerce el docente en el estudiante para que ése haga por sí mismo actividades como aprender, reflexionar, investigar o preguntar dentro o fuera de clase. La

segunda pregunta trata sobre la reacción del estudiante ante puntos que han quedado confusos de la clase; la tercera pregunta indica la forma en que el docente motiva a sus estudiantes al percatarse de que están en un error, es decir, cómo le corrige al alumno; la cuarta pregunta, relacionada a la anterior, cuestiona qué es lo que hace sentir al alumno si está equivocado, es decir, si el docente le hace sentir que estar mal es vergonzoso o es común mientras está en el proceso de aprendizaje.

La quinta pregunta se refiere a lo que es más importante para el alumno individualmente al momento de sacar buenas calificaciones, si la presunción o el aprendizaje. La sexta pregunta también cuestiona al estudiante sobre lo más importante pero en lo colectivo, es decir, aprende para ser aceptado y bien visto por los demás, o bien, no le interesa lo que los demás piensen sobre sus calificaciones. La séptima pregunta corresponde a indagar sobre el grado de motivación que siente el estudiante por él mismo, al cuestionarle sobre cómo considera su propio desempeño escolar en Lenguaje. En la octava pregunta se le cuestiona al estudiante sobre lo que él considera requiere para mejorar su aprendizaje, no tan sólo para obtener buenas calificaciones sino para tener un aprendizaje significativo.

La quinta y última variable sobre los Contenidos Temáticos, contiene 8 preguntas que están apegadas al programa del Plan 06 por Competencias que emite a la preparatoria la Dirección General de Educación Media Superior de la BUAP, elaborado por la Academia General de Lenguaje de la misma Universidad, tales preguntas cuestionan sobre los temas siguientes: la monografía, la carta, el informe, la solicitud de empleo, y, el currículum vitae.

Todas las preguntas son de opción múltiple y se utilizan las siguientes escalas de medición: nominal, de intervalo y de razón para obtener resultados más específicos por cada estudiante. Además se incluye al final del instrumento un apartado de observaciones y/o comentarios para que el estudiante pueda expresar cualquier idea de manera anónima. Este instrumento será aplicado como pre-test en el mes de enero, en el primer día de clases y el post-test al término del tercer parcial, antes de la evaluación programada en la Unidad Académica en el mes de marzo.

9.6.2. Segundo instrumento

El segundo instrumento consta de 30 preguntas las cuales, al igual que el anterior, las variables están separadas en secciones para mejor visualización del estudiante, en donde la primera variable es igualmente de Datos Generales; la segunda variable es sobre Rendimiento Escolar en Lenguaje del cuarto parcial, la tercera variable sobre Estrategias Didácticas del docente de Lenguaje; la cuarta variable sobre la Motivación Escolar en Lenguaje; y la quinta variable sobre Contenidos Temáticos.

De la misma forma que el instrumento anterior, contiene preguntas de opción múltiple y se utilizan las siguientes escalas de medición: nominal, de intervalo y de razón para obtener resultados más específicos por estudiante. Además se incluye al final del instrumento un apartado de observaciones y/o comentarios para que el estudiante pueda expresar cualquier idea de manera anónima. Este instrumento será aplicado como pre-test y post-test, el primero en el mes de marzo y el segundo al término del cuarto parcial.

Todas las preguntas son de opción múltiple y se utilizan las siguientes escalas de medición: nominal, de intervalo y de razón para obtener resultados más específicos por cada estudiante. Además se incluye al final del instrumento un apartado de observaciones y/o comentarios para que el estudiante pueda expresar cualquier idea de manera anónima. Este instrumento será aplicado como pre-test en el mes de marzo, una vez pasada la evaluación del tercer parcial, y el post-test al término del cuarto parcial, antes de la evaluación programa en la Unidad Académica en el mes de mayo

9.7. *One Minute Paper*: una estrategia para optimizar el rendimiento escolar.

El procedimiento del *one minute paper* es el siguiente: al término de la exposición de la clase, al término de un tema, o bien, al término de la semana, se cuestiona a los estudiantes, mínimo se les realizan dos preguntas (aunque pueden ser más preguntas dependiendo de la categoría de las preguntas pero no más de cinco). Las preguntas pueden entregárselas impresas, o bien, anotarlas en el pizarrón y ellos anotarlas en su libreta. Al responder, ellos deben escribir la fecha y su nombre, aunque también pueden ser anónimas. Las preguntas “clásicas” que desde Stead (2005) se viene empleando en los OMPs, estas son: ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en esta clase? ¿Qué es lo que te ha quedado más confuso?

Estas preguntas son clásicas para que los estudiantes respondan los *one minute paper*, sin embargo, pueden incluirse más preguntas o cambiarlas por otras de tipo temático o motivacional; pero siempre para indagar qué tanto ha sido el aprendizaje adquirido en el estudiante. Otro tipo de preguntas que pueden realizarse, aparte de lo que ellos consideran lo más importante de la clase, es lo que a ellos les ha gustado más, lo que les ha sorprendido más, o lo que ellos piensan tiene más significado personal. Esta pregunta puede redactarse de diversas formas.

Otro tipo de pregunta es la que sirve para conocer si el estudiante tiene dudas sobre el tema completo, o algunas partes del tema, o si han tenido dificultad han tenido para comprender, o qué concepto, tema, procedimiento ha quedado aún confuso. En cuanto a esta pregunta, puede redactarse de forma general dando apertura para que el estudiante se exprese por él mismo, o bien, puede ser una pregunta específica, referida a algún tema en concreto.

Ahora bien, una vez los estudiantes responden las preguntas en las papeletas, estos deben regresarlas al profesor. Así, el profesor teniendo las respuestas de los estudiantes, puede percatarse del grado de conocimientos que los estudiantes han adquirido o qué temas o subtemas han sido complejos o de mayor dificultad para aprender. Con esto, en la siguiente clase, el profesor realizará un *feedback* para despejar las dudas de la clase anterior y/o reafirmar los conocimientos que no han quedado claros.

De acuerdo a la investigación sobre el OMP que realiza Morales (2011, pp. 3-4) existen otras preguntas que pueden ayudar al profesor a conocer si el estudiante ha comprendido los temas. A continuación se presentan las preguntas que plantea Morales (2011) basadas en Stead (2005) y se explican cada una de acuerdo a lo que se requiere en el OMP:

1) Enumera las ideas o conceptos que te parecen más importantes de los vistos en esta clase. En este tipo de cuestionamiento exige al estudiante realizar un tipo de razonamiento abstracto donde incluye la capacidad de síntesis y análisis de pensamiento. 2) ¿Qué te ha parecido más difícil en este tema/clase/semana? En el caso de que el *one minute paper* se aplique una vez a la semana y no al final de todas las clases, bien puede ser al término de un tema de varias sesiones o un día a la semana. 3) ¿Qué has aprendido hoy que podrías aplicar en tu vida profesional? Esta pregunta ayuda al

estudiante a trasladar el conocimiento teórico a lo práctico, que además pueda aportarle un valor a su vida de estudiante. 4) De los ejemplos/casos vistos en clase ¿cuáles te han ayudado más? De la misma forma que la anterior, esta pregunta ayuda al estudiante a trasladar el aprendizaje teórico a lo práctico, con la diferencia de que en esta pregunta debe realizar un razonamiento analógico y comparativo. 5) Haz una pregunta de evaluación que sólo se podría responder correctamente si se entiende lo explicado hoy en clase. Al solicitarle al estudiante que realice una pregunta evaluativa se corroborará que él mismo ha entendido el tema y es capaz de redactar un cuestionamiento con su respectiva respuesta. 6) ¿Cómo podría ayudarte (yo profesor) a entender lo que te resulta más difícil? Al responder esta pregunta, el estudiante sentirá más confianza y apego con su profesor. Obviamente, el profesor no exhibirá las respuestas de cada estudiante, sino que tratará de llevar a la práctica lo que los estudiantes soliciten académicamente, aunque sí pueden mencionar algunas respuestas de manera general y anónima. 7) Da tu opinión sobre la discusión que hemos tenido en clase, o sobre las preguntas que se ha hecho, etc. con esta pregunta se trata de que el estudiante profundice en lo aprendido y desarrolle un criterio propio sobre un tema específico. 8) De las ideas o temas expuestos en clase, ¿cuál te gustaría que ampliara? Con este cuestionamiento se pretende que el estudiante mencione el tema de su interés para profundizar en él, así el estudiante estará interesado en esa clase. 9) ¿Qué sabes de...? ¿Cómo valoras...? ¿Cuál crees que es la idea principal de...? etc. (tema, teoría, autor, etc.) que se va a explicar en la clase siguiente. Esta pregunta es de tipo diagnóstica, en la que el profesor se dará cuenta de los conocimientos con que cuentan los estudiantes en determinado tema.

Y aún pueden agregarse más preguntas, el fin es redactarlas usando un lenguaje coloquial y comprensible para que el estudiante entienda, comprenda la pregunta y pueda responder fácil y brevemente. Estas deben ser muy claras y de respuesta abierta, todas referidas a los temas vistos en clase o bien se hacen a propósito de trabajos, de evaluaciones, de lo visto en un determinado período de tiempo, etc. De la misma forma, las preguntas pueden estar encaminadas a que el estudiante dé su opinión, diga cómo se siente o cómo percibe determinadas cosas durante la clase.

Asimismo, Draper (2007) propone otros tres tipos de preguntas: de feedback, de contenidos y de reflexión. 1) Las preguntas de *feedback* sobre la clase vista en la misma sesión en que se aplica el *one minute paper*, y son preguntas como las ya antes

mencionadas: ¿qué te ha parecido más importante? ¿Qué te ha quedado confuso, etc.?

2) Las preguntas referidas a los contenidos temáticos vistos en la clase y, puede solicitarse al estudiante que realice una interpretación o inferencia o señale similitudes o diferencias a partir de la información proporcionada en clase. También puede pedirse que redacten su propia definición o redactar la explicación de un concepto que se ha visto en clase. 3) Las preguntas de reflexión pueden ser las inferenciales: ¿cuál es la diferencia entre el tema visto en la clase de hoy con la ayer, o con la de la semana pasada?

En el procedimiento de esta investigación se agregó otro tipo de preguntas que fueron sobre la motivación docente, y, en cuanto a los contenidos temáticos estos fueron referidos hacia la retención del conocimiento, no tan solo si el estudiante ha aprendido sino se realizan con la finalidad de conocer el grado de aprendizaje del estudiante sobre temas vistos durante un determinado periodo. En relación a las preguntas de motivación docente, estas consistieron en cuestionar si el docente ha motivado, ayudado y cubierto las expectativas de aprendizaje en los alumnos.

9.8. Procedimiento metodológico

Para la realización de esta investigación se han llevado a cabo los siguientes pasos:

1. Investigación y revisión de la literatura sobre rendimiento académico en el nivel medio superior, estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre motivación escolar y sobre estrategias innovadoras para mejorar el desempeño en los estudiantes.
2. Se determinó la fundamentación teórica de la presente investigación la cual está sustentada con el constructivismo de Ausubel.
3. Se contextualizó la investigación de acuerdo al Sistema Nacional de Bachilleratos dentro del Marco Curricular Común bajo competencias que es el Modelo de la Reforma Integral de Educación Media Superior en México desde 2008, revisándose los acuerdos en la Secretaría de Educación Pública para el Nivel Medio Superior.

4. Asimismo se determinó la fundamentación metodológica de la siguiente manera: el modelo fundamental para la realización de este estudio será el cuantitativo desde el enfoque positivista, con un diseño cuasiexperimental, de método analítico, el cual, será según la estrategia de intervención; dentro del estudio se realizarán encuestas al estudiante para dar a conocer los factores que afectan su aprendizaje, su rendimiento escolar y la motivación de éstos en la asignatura de Lenguaje. Del mismo modo, dentro de este tipo de metodología, se realizará la intervención de la estrategia innovadora del One Minute Paper (OMP), la cual se aplicará al grupo experimental.
5. Dentro del proceso metodológico, se determinaron las variables, se elaboró la operacionalización de éstas, sus indicadores y los ítems pertinentes de acuerdo a cada variable y de ambos instrumentos.
6. Se determinó elaborar dos instrumentos que fungirán como pre y pos test, aplicados en diferentes tiempo de acuerdo al Plan de Estudios de la preparatoria.
7. Se pilotearon los instrumentos a estudiantes de otros grupos para detectar posibles errores y confirmar la comprensión de cada pregunta.
8. El pretest se aplicó en la primera semana de enero de 2016.
9. Una vez aplicado el pretest, se procedió a realizar el vaciado de la información de este instrumento, y, se empezó a elaborar la interpretación de resultados.
10. La intervención del OMP se aplicó durante el tercer parcial, de enero a la tercera semana de marzo de 2016.
11. El post test se aplicó al término de la primera intervención, en la cuarta semana de marzo de 2016.
12. Se realizó el vaciado de información y la interpretación de resultados del postest.
13. Para la interpretación de resultados, se elaboraron cuadros por pregunta para obtener la frecuencia y porcentajes de cada variable.
14. Se elaboraron gráficas de los cuadros más representativos de los instrumentos.

15. Se interpretaron los cuadros y gráficas más representativos de los instrumentos.
16. Se elaboraron y redactaron las conclusiones y recomendaciones que propongan mejorar el rendimiento escolar y el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje en futuras generaciones.

9.9. Procedimiento de la intervención del OMP.

La asignatura de Lenguaje en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, se imparte durante cuatro sesiones por semana. De acuerdo al Plan de Estudios y a la Planeación didáctica proporcionada por la Academia General de Lenguaje de la misma Institución, en el cuarto parcial se debe abordar los temas siguientes: Currículum vitae, Solicitud de empleo, Monografía, Informe y la Carta; y, en el quinto parcial: Reseña, Artículo periodístico, Ensayo, Artículo de divulgación científica y Texto Argumentativo. Por lo que las preguntas distarán de acuerdo al tema que se aborde por semana.

La intervención se realizó en dos sesiones por semana; la primera sesión fue para cuestionar sobre dudas o confusión que el estudiante tuviera del tema que él mencione; y la segunda sesión contuvo preguntas específicas. Las preguntas correspondientes a las primeras sesiones fueron: 1) ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en esta clase/tema? 2) ¿Qué es lo que te ha quedado más confuso?

Estas clásicas preguntas del OMP se realizaron con el propósito de conocer lo más importante que han aprendido en esa clase; o lo que más les ha gustado, o sorprendido, o lo que tiene más significación personal, lo más sugerente, etc., en la primera, además puede tener diversos matices según el profesor y la asignatura. La segunda pregunta, es conocer qué duda, dificultad o pregunta les ha quedado; qué tienen todavía confuso. Esta segunda pregunta puede ser muy general, o referida a algún punto concreto. Con las respuestas el profesor obtiene un *feedback* inmediato sobre cómo ha ido la clase y al comenzar la clase siguiente puede comentar las respuestas de los alumnos (todas o algunas).

En resumen se trata de preguntas (dos o tres, o una sola pregunta) Muy claras y de respuesta abierta, que se pueden responder muy rápidamente en uno o dos párrafos

muy cortos o con muy pocas palabras. Según Morales (2011), estos cuestionamiento, por lo general, van referidos a la clase que está a punto de terminar; es la práctica más común, pero también se hacen a propósito de trabajos, de evaluaciones, de lo visto en un determinado período de tiempo, etc. Las preguntas suelen referirse sobre todo a opiniones, sentimientos o percepción, más que a verificar un aprendizaje de conocimientos en sentido propio (p. 4).

Es de esta manera como se adquirirá y procesará la información requerida de los sujetos de estudio para la obtención de los resultados de esta investigación, la cual es basada en el modelo cuantitativo, con enfoque positivista, su diseño es cuasiexperimental, de acuerdo a la estrategia es de intervención, su método será analítico y se levantarán encuestas para estudiantes de primer grado del NMS de la asignatura de Lenguaje en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, cuyos instrumentos de medición serán dos para dos grupos, uno control (GC) y otro experimental (GE), mientras que la intervención del One Minute Paper sólo se aplicará al GE.

CAPÍTULO 10. RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados gráficos y estadísticos obtenidos de la aplicación del pre-test, la intervención del One Minute Paper, y, el pos-test al grupo experimental; además del pre-test y el pos-test al grupo control. Se desglosan los resultados presentando primero los del pre-test del grupo control, los agentes motivacionales del docente de Lenguaje para el estudiante, el rendimiento escolar del grupo control en la misma asignatura; y, después se muestran los resultados del grupo experimental, de la misma forma los agentes motivacionales del docente para el estudiante, su rendimiento escolar en la asignatura en cuestión.

Después son presentados los resultados estadísticos y analíticos de la aplicación de la estrategia del OMP en el grupo experimental.

Asimismo, se presentan los efectos en el grupo experimental como resultado de la intervención del OMP, en relación a los aspectos de reflexión, feedback, la motivación escolar, la retención del conocimiento del estudiante de primer año que cursó la materia de Lenguaje en la preparatoria "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en ciclo escolar 2016-2017.

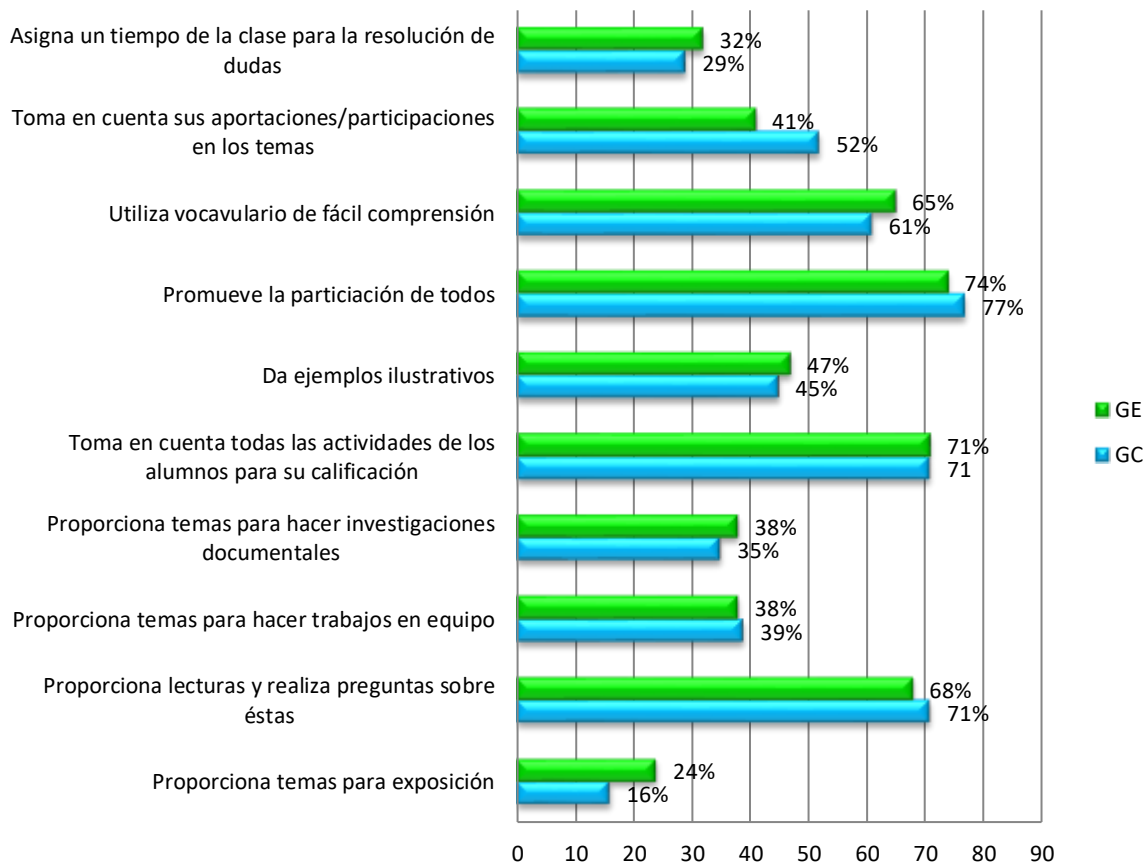
10.1. Pre-test. Grupo Control (GC) y Grupo Experimental (GE)

El pre-test fue aplicado el 9 de enero de 2017 a los grupos 1BM y 1DM de dicha preparatoria, recordando que el 1BM es el Grupo Control y el 1DM es el Grupo Experimental. A continuación se muestran los datos obtenidos de este primer instrumento aplicado como pre-test al GC y al GE. EL número total de estudiantes a quienes se les aplicó éste instrumento fue de 72 estudiantes, 36 del GC (1BM) y 36 del GE (1DM), de los cuales, 28 estudiantes tienen 16 años cumplidos, y, 44 estudiantes tienen a la fecha 15 años. El género de los estudiantes es como sigue, 34 estudiantes son del sexo masculino y 38 estudiantes del sexo femenino.

Referente al primer objetivo de investigación el cual consiste en analizar los tipos de estrategias didácticas que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año en la materia de Lenguaje en la Unidad Académica "Gral. Lázaro Cárdenas

del Río” de la BUAP, en el pre test se encontró lo siguiente: se cuestionó a los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente de Lenguaje emplea durante sus clases y, el 32% de los estudiantes del GE y el 29% del GC expresan que el docente asigna un tiempo de la clase para la resolución de dudas que hayan quedado de algún tema en particular; el 41% del GE y el 52% del GC, expresaron que el docente sí toma en cuenta sus aportaciones y/o participaciones en los temas vistos en clases; el 65% del GE y el 61% del GC manifiestan que el docente utiliza un vocabulario de fácil comprensión para los alumnos; el 74% del GE y el 77% del GC argumentan que el docente promueve la participación de todo el grupo.

El 47% del GE y el 45% del GC manifestaron que el docente proporciona ejemplos ilustrativos para la mejor comprensión de los temas; el 71% de ambos grupos manifestó que el docente toma en cuenta todas las actividades de los alumnos para su calificación por parcial; el 38% del GE y el 35% del GC externan que el docente proporciona temas para hacer investigaciones documentales; el 38% de los estudiantes del GE y el 39% del GC manifestaron que el docente proporciona temas para hacer trabajos en equipo dentro del aula, o bien, para tareas en casa; el 68% de los estudiantes del GE y el 71% del GC expresó que el docente proporciona lecturas y realiza preguntas sobre las mismas, ya sean lecturas correspondientes a los contenidos temáticos, o bien, lecturas extras; el 24% de los estudiantes del GE y el 16% del GC, mencionaron que el docente proporciona temas para exposiciones, estos son sobre los contenidos temáticos programados. Como se muestra en la gráfica siguiente, se puede interpretar que el docente de Lenguaje en ambos grupos, utiliza la misma metodología de la enseñanza, es decir, usa las mismas estrategias de enseñanza-aprendizaje en ambos grupos, ya que se puede visualizar que los estudiantes de ambos grupos dieron respuestas muy cercanas en porcentajes.



Gráfica 2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el docente Fuente: elaboración propia.

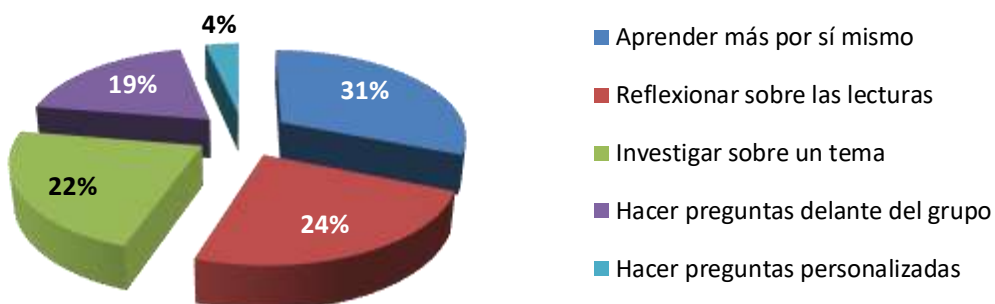
Cabe mencionar que el docente de Lenguaje tiene el porcentaje más alto en la promoción de la participación en clase. Esto con la finalidad de que todos los estudiantes cubran un criterio de evaluación en la asignatura en cuestión, que precisamente es la Participación activa en clase, ya sea de oral en un tiempo pertinente, o bien, de forma escrita, al término de la clase. Esto ayuda al estudiante a procesar el conocimiento, llevarlo a la reflexión y a reproducir sus propias ideas, en el caso de la participación oral, mientras que en la participación escrita, ayuda al estudiante a ordenar el conocimiento adquirido y ser capaz de redactar coherentemente un texto corto con la idea principal del tema aprendido.

10.2. Resultados del pre-test del GC

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos sobre los agentes motivacionales en el estudiante por parte del docente en el GC, grupo al que no se aplicó la intervención de la estrategia del OMP, sino que continuó sus clases como normalmente se vienen impartiendo.

10.2.1. Agentes motivacionales del docente para el estudiante

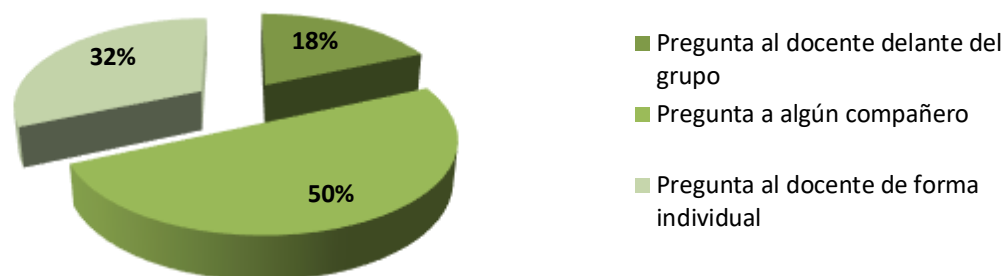
En relación al análisis de los agentes motivacionales que el docente ejerce en el estudiante, se obtuvo lo siguiente, el 31% del alumnado del grupo control se siente motivado por el docente a aprender por sí mismo; el 24% se siente motivado a reflexionar sobre las lecturas que son proporcionadas por el docente que están relacionadas con los contenidos temáticos; del mismo modo el 22% de los estudiantes se siente motivado por el docente para investigar sobre un tema de interés personal para entregar como evidencia en una sesión pertinente; mientras que el 19% de los estudiantes dice que se siente motivado a hacer preguntas cuando tiene dudas, es decir, se siente con toda la libertad de preguntar al docente delante del grupo sin sentirse intimidado, ni por el grupo ni por el docente; y por último, el 4% prefiere realizar las preguntas de forma personalizada, datos que se pueden apreciar en la gráfica siguiente:



Gráfica 3. El docente motiva a los estudiantes a: Fuente: elaboración propia.

Referente al aprendizaje en correlación con la motivación, cuando algún tema no le queda claro al estudiante el 50% de ellos prefiere preguntar a algún compañero que al docente; el 18% expresó que prefiere preguntarle al docente delante del grupo; y el 32% pregunta al docente de forma individual como se puede apreciar el gráfica siguiente. Y, si

se compara con la anterior, se puede observar que los datos son coincidentes en la motivación que el estudiante tiene de realizar preguntas delante del grupo y en preguntar al docente de forma individual varía solamente el 1%, pero hay coincidencia.

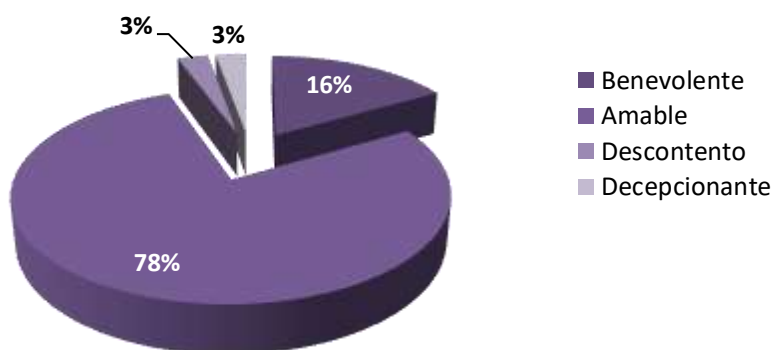


Gráfica 4. Cuando algo no está claro, el estudiante: Fuente: elaboración propia.

Cómo es la reacción del docente ante un error del estudiante, delante del grupo. Ésta es un factor importante e influyente en el aprendizaje del estudiante ya que es parte medular en la confianza que el docente infunda en el alumno sobre sí mismo y es un motivo para identificar la razón por la cual el estudiante no quiere acercarse al docente a manifestarle sus dudas, por lo que prefiere preguntarle a algún compañero o bien, preguntarle al docente de forma personal.

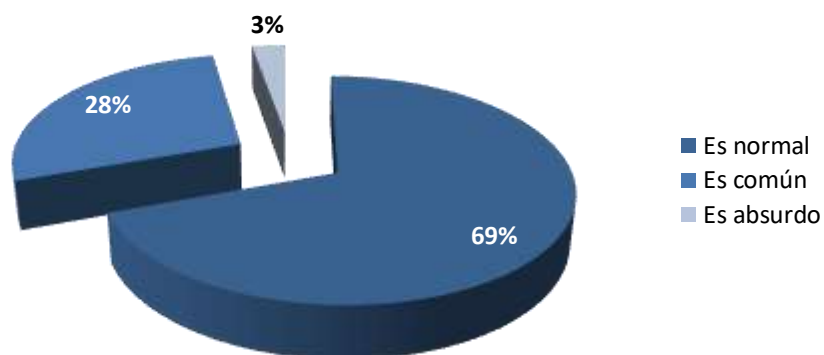
El resultado a esta situación es el siguiente, si el estudiante se equivoca al responder alguna pregunta de forma oral delante del grupo, o en su caso, al participar con comentarios propios durante la clase, el docente le muestra su error de la siguiente manera, el 78% de los estudiantes expresó que el docente es amable al corregirles, el 16% manifestó que el docente es benevolente al señalarles su error, y, un 3% dijo que lo hace con descontento mientras que otro 3% dijo que el docente lo hace de forma

decepcionante al corregirles, datos que se puede apreciar en la gráfica siguiente:



Gráfica 5. Si se equivoca el estudiante, el docente le muestra su error de forma: Fuente: elaboración propia.

En relación a los resultados de la gráfica 4, el docente corrige en su mayoría con amabilidad al estudiante, pero qué es lo que les dice a los estudiantes o qué les hace sentir. La siguiente gráfica número 5 muestra que el 69% de los estudiantes expresan que el docente les hace sentir que si cometen un error dentro del aula, en algún tema, al expresar una opinión, comentario como participación en clase, es algo normal. De esta manera, el estudiante pierde el miedo a hablar o participar en clase; el 28% de los estudiantes dicen que el docente les hace sentir que el equivocarse es común, mientras que un 3%, manifiesta que le ha hecho sentir que si se equivoca es absurdo.

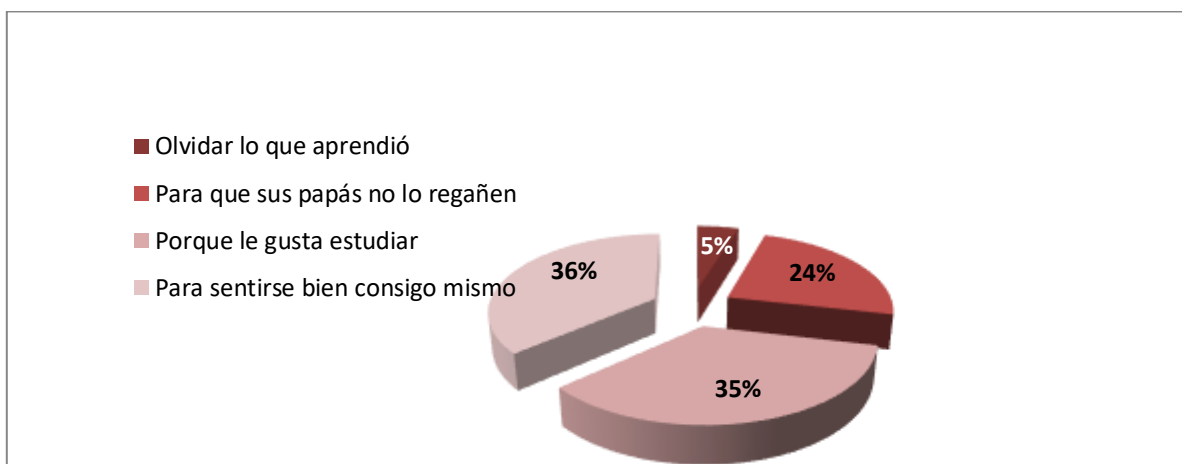


Gráfica 6. El docente le hace sentir al estudiante que si comete un error, esto es: Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto fundamental en el estudiante son las calificaciones que obtiene en la asignatura de Lenguaje. Independientemente de cuál es la calificación que saca es

importante saber qué es más importante para él. En la gráfica siguiente se puede observar que el 36% de los estudiantes expresan que obtienen buenas calificaciones para sentirse bien consigo mismos; para el 35% de los estudiantes el obtener buenas calificaciones es importante porque les gusta estudiar; el 24% de los alumnos obtiene buenas calificaciones en Lenguaje para no ser reprendidos por sus padres; mientras que el 5% dijo que aunque obtenga una buena calificación sólo lo hace para pasar la asignatura porque después de esto olvida lo que aprendió, o mejor dicho, no tuvo un aprendizaje significativo.

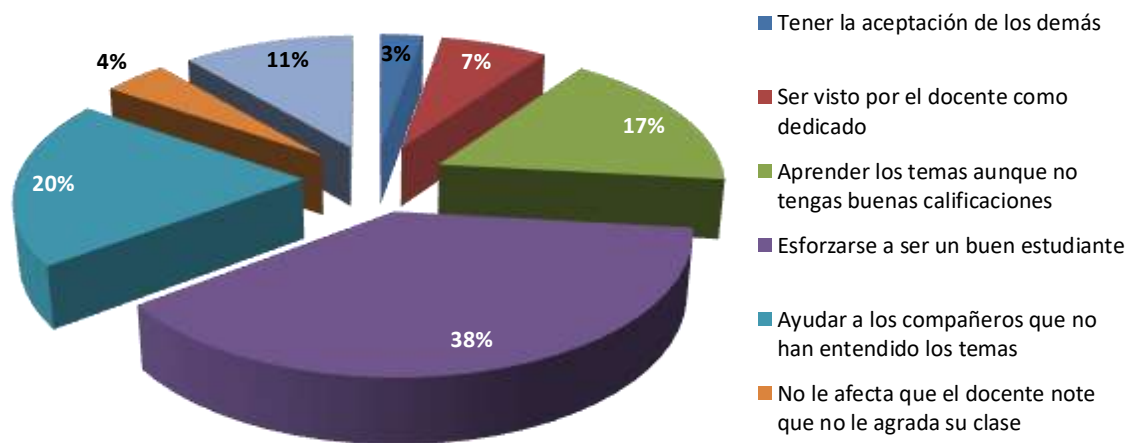
Lo que se puede deducir de este último dato es éste 5%, no pone empeño en aprender los temas, simplemente, desea obtener una nota aprobatoria aunque después olvide lo que supuestamente aprendió, esto es realmente grave, ya que los conocimientos que se adquieren en la asignatura de Lenguaje en primer año son fundamentales para las asignaturas siguientes como lo es Lenguaje e investigación en segundo año y Literatura en tercer año, debido a que para segundo año ya llevan las bases para elaborar trabajos de investigación, llegan con la capacidad de reflexión y crítica desarrollada que es una de las competencias disciplinares básicas de comunicación; y, para tercer año, llegan con nociones de señalar el asunto principal de un texto, así como la comprensión de estos. Por lo que es indispensable que el estudiante tenga un buen desempeño escolar que se refleje no tan sólo en las calificaciones sino en su formación escolar.



Gráfica 7. Qué es más importante para el estudiante al sacar buenas calificaciones: Fuente: elaboración propia.

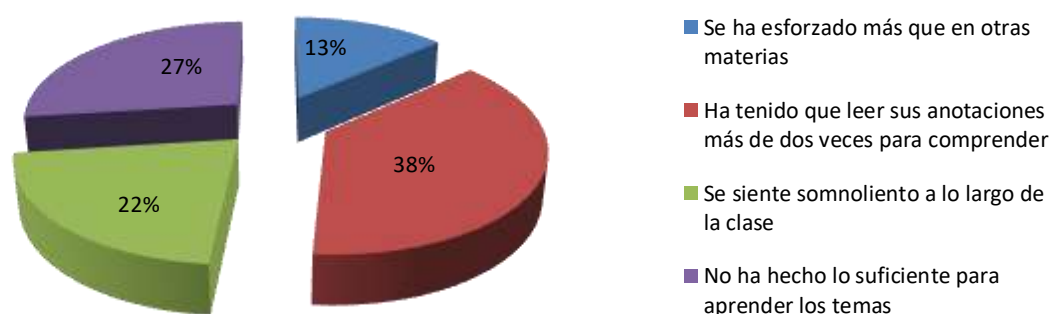
Otro rasgo importante de la motivación escolar es el grado de ésta en el estudiante dentro de su entorno, el núcleo de amigos, el aula, sus profesores, la institución educativa en general. Para esto, se le cuestiona al estudiante qué es más importante para él de lo cual se obtuvo lo siguiente: el 38% de los estudiantes del grupo control manifestaron que es más importante esforzarse a ser un buen estudiante.

EL 20% considera que es importante ayudar a los compañeros que no han entendido los temas de la asignatura y se acomiden a transmitir sus conocimientos entre ellos mismos; el 17% de los estudiantes, consideran que lo más importante es aprender los temas aunque no obtengan buenas calificaciones; un 11% de los alumnos piensa que no es importante sentirse aceptado por los demás compañeros dentro de su salón de clases; el 7% de los estudiantes, consideran que es más importante ser visto por el docente como un alumno dedicado; el 4% del grupo control no le afecta que el docente note que no le agrada su clase; y el 3% de estudiantes, consideran que es más importante tener la aceptación de los demás compañeros de clase, porcentajes que pueden ser observados en la gráfica 8.



Gráfica 8. Qué es más importante para el estudiante: Fuente: elaboración propia.

Otro factor importante referido en la motivación escolar es conocer cómo califica a sí mismo el estudiante su desempeño en Lenguaje. Esto es para ver el nivel de motivación que él tiene al cursar la asignatura, al realizar sus tareas y diversas actividades en su trayectoria escolar, específicamente, en la asignatura en cuestión el 38% de los estudiantes expresó que ha tenido que leer sus anotaciones y antologías más de dos veces para comprender mejor los temas; el 27% de los estudiantes no ha hecho lo suficiente para aprender los temas; el 22% del grupo control dijo que se siente somnoliento a lo largo de la clase, es decir, le causa sueño la asignatura o la forma en cómo es impartida; y el 13%, considera que ha tenido que esforzarse más en Lenguaje que en otras asignaturas.



Gráfica 9. Cómo califica a sí mismo el estudiante su desempeño en Lenguaje Fuente: elaboración propia.

Una problemática que se ha venido presentando en la asignatura de Lenguaje en primer año y que es en sí uno de los cuestionamientos principales de esta investigación, es conocer qué le hace falta al estudiante para mejorar su aprendizaje y sus calificaciones en la materia de lenguaje, ya que al inicio de esta presente investigación se plantea que la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, ha tenido el problema de bajo rendimiento académico desde años atrás en primer año, en específico en el segundo y tercer parcial, por lo que se le cuestiona al estudiante una vez que ha cursado el segundo parcial y a punto de iniciar el tercero, qué requiere para que su aprendizaje sea mejor, ante esto, los estudiantes del grupo control respondieron lo siguiente:

El 21% expresaron que necesitan dedicarse más a la elaboración y entrega a tiempo de las tareas que deje el docente; el 20% manifestó que necesita repasar los

temas de la signatura en otro momento que no sea únicamente previo al examen; el 18%, consideran que para mejorar su aprendizaje es indispensable leer más textos, esto debido a que el estudiante tiene muchos errores de acentuación, lo que es corregible mediante la lectura; el 15%, dijo que preguntando al docente lo que no ha entendido del tema le ayudará a mejorar su aprendizaje y calificaciones.

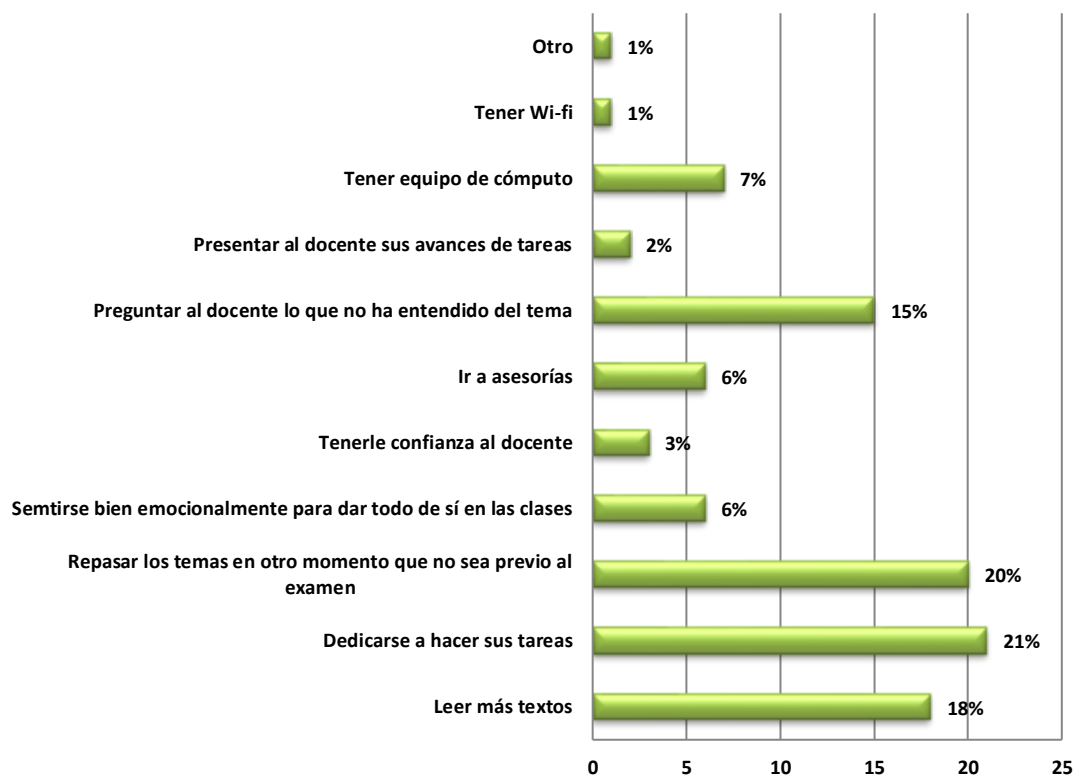
El 7% del grupo control, expresaron que necesitan tener un equipo de cómputo en casa para realizar sus tareas, esto facilitaría su aprendizaje, se sentirían más seguros para elaborar sus tareas sin la presión de ir a rentar una computadora; un 6%, comentó que requiere sentirse bien emocionalmente para dar todo de sí en las clases, en esto se debe poner especial cuidado, si bien la presente investigación no trata sobre asuntos emocionales-conductuales sería primordial detectar qué estudiantes están en riesgo de algún problema emocional para ser canalizados al departamento psicopedagógico y poder ser auxiliados antes de que se tenga un problema psicológico mayor en el estudiante que sólo un desempeño bajo.

Otro 6% del grupo control manifestó que necesita ir a asesorías para despejar dudas, o bien, para prevenir una calificación baja; el 3%, piensan que una forma de mejorar su aprendizaje es tenerle confianza al docente en el sentido de poder acercarse para resolver dudas al momento de la clase, o bien para tener una mejor orientación en la redacción y elaboración de actividades a largo plazo; el 2% del grupo control, comentó que para mejorar su aprendizaje requiere presentar al docente sus avances de las tareas y/o trabajos parciales para corregir y así presentar sus evidencias de trabajo mejor elaboradas bajo revisión previa.

Tan solo el 1% expresó que para mejorar su aprendizaje requiere de tener Wi-fi, tanto en casa como el que se tiene en la preparatoria, debido a que en los salones no llega la señal inalámbrica porque la infraestructura no es adecuada para ser una escuela, ya que son edificios antiguos, patrimonio cultural de la humanidad y no deben ser modificados, se entiende que las paredes son anchas, las aulas adaptadas son altas y por estas razones la señal de Wi-fi no llega de manera óptima a todas las instalaciones de la preparatoria.

Esto es un punto que se debe considerar, ya que en la actualidad el uso de esta herramienta de trabajo es indispensable tanto para docentes como para los estudiantes,

además de que es uno de los rubros con que debe contar cada plantel educativo para permanecer dentro del Sistema Nacional de Bachilleratos según el Marco Curricular Común, en el cual, se establece que además de contar con equipo de cómputo adecuado y actualizado, en software y hardware, debe contarse con módems de Wi-fi para el servicio de la comunidad estudiantil; el otro 1% considera que para mejorar su aprendizaje, señalo como “otro” a la reglas ortográficas; esto es, un estudiante considera que necesita mejorar su aprendizaje en cuanto a las reglas ortográficas para que a su vez mejore su calificación en Lenguaje. Estos datos pueden ser apreciados en la gráfica 10.



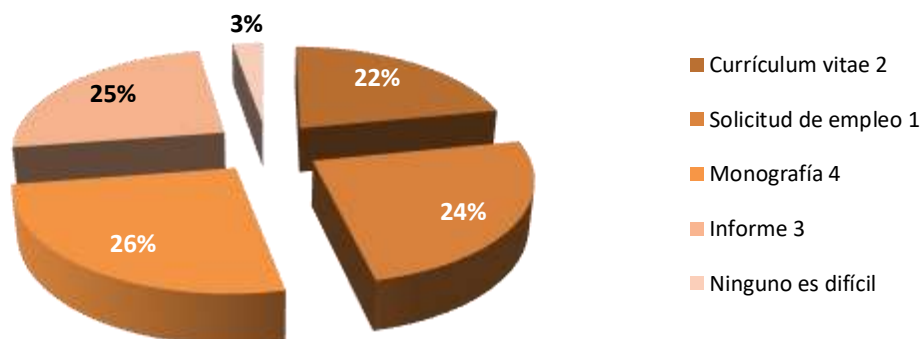
Gráfica 10. Para mejorar su aprendizaje y calificaciones en Lenguaje, el estudiante considera que le falta:
Fuente: elaboración propia.

10.2.2. Rendimiento escolar en Lenguaje en el GC

Es necesario e importante conocer qué es lo que se le dificulta al estudiante aprender para medir su rendimiento escolar. Al tener conocimiento de las deficiencias del estudiante, es posible que se establezcan medidas para ayudarlo a, ya sea retener el conocimiento, o bien, proporcionarle las estrategias necesarias para que el alumno sea beneficiado en desarrollar y llevar a cabo las competencias disciplinares básicas y extendidas que requiere un estudiante en primer año en Lenguaje, o comunicación como lo establece el Marco Curricular Común y el Programa Plan 06 adaptado a las Competencias.

Por lo anterior, se le cuestiona al estudiante sobre los temas y a la vez los trabajos que le son de más dificultad para realizar, y se obtuvieron los siguientes resultados: el 26%, del grupo control (1BM) expresó que la Monografía es la actividad más difícil de elaborar, por lo que en la gráfica 10 tiene al lado el número 4, esto es porque la Monografía es un trabajo de investigación que requiere, además de la búsqueda de información, la organización de ésta, la clasificación y filtro de toda esa búsqueda para determinar qué es lo que es indispensable dejar en el trabajo, para después sustentar sus argumentos en con la teoría investigada y elaborar conclusiones, no olvidando que es un trabajo escolar para primer año, no obstante, es un primer acercamiento que tiene el estudiante a la investigación por lo que debe ser lo más acertado posible en su elaboración.

Así mismo, el 25%, expresó que el Informe es el segundo trabajo de mayor dificultad, es por ello que en la gráfica tiene al lado el número 3; mientras que el 24%, expresó que el trabajo más fácil de elaborar es la Solicitud de empleo, debido a que sólo se requiere responder a una serie de cuestionamientos personales y profesionales de forma sincera. El 22%, manifestó que el Currículum es el segundo trabajo más fácil de elaborar, ya que se debe redactar en orden cronológico un documento que presenta las habilidades, formación y vida laboral de una persona, con el fin de optar a un puesto de trabajo. Y, tan sólo un 3%, comentaron que no les es difícil elaborar ninguno trabajo de los mencionados en la gráfica 11, como puede apreciarse en dicha gráfica, lo que requiere de más atención en el estudiante es la elaboración de la Monografía, ya es que es el trabajo de investigación para llevar a cabo más extenso en el tercer parcial.

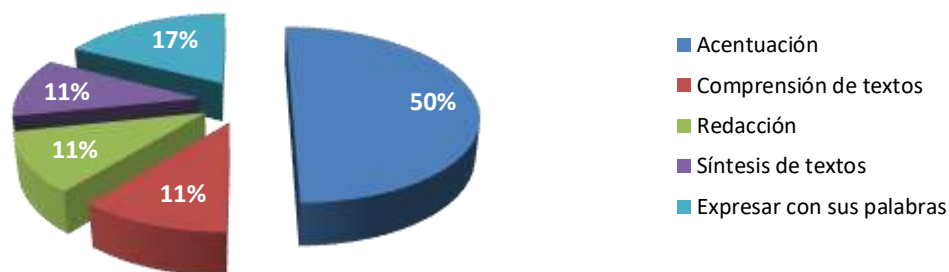


Gráfica 11. Trabajos más difíciles de elaborar Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en relación a los temas que le son de mayor dificultad y que pueden repercutir en el desempeño escolar del estudiante se obtuvo lo siguiente: el 50% del grupo control argumentó que lo que más le causa problemas en Lenguaje es la acentuación, si bien no es un tema incluido en el programa de la asignatura, es un fundamento sustancial para acreditarla, esto debe diagnosticarse al inicio del ciclo escolar para homogeneizar el conocimiento, sin embargo, hay estudiantes que les es trabajoso retener las reglas de acentuación aunque se hagan repasos posteriores. El 17%, dijo que se le dificulta expresarse con sus propias palabras, por lo que es necesario que éste procese bien sus ideas antes de externarlas, aunque se equivoque dentro del aula, en una gráfica anterior el docente manifiesta ser flexible con los estudiantes, haciéndoles sentir que pueden cometer errores durante las clases.

Un 11% de los alumnos, manifiesta que el comprender textos es lo que más se le dificulta para desempeñarse bien como estudiante de la asignatura de Lenguaje; otro 11% de estudiantes expresó que la redacción es lo más dificultoso, mientras que otro 11% dijo ser la síntesis de textos lo que es más difícil. Todos estos factores son los responsables del procesamiento del lenguaje, el cual se refiere a la manera en que se utilizan los símbolos fonéticos o gráficos para comunicar ideas y/o sentimientos, y cómo es que dicha comunicación es procesada y entendida por el cerebro, por lo que es indispensable que el estudiante sea capaz de desarrollar estos procedimientos más allá del aprendizaje por

medio de diversas estrategias de enseñanza que implemente el docente, o bien, mediante la estrategia del *one minute paper* que es la estrategia que se propuso en esta investigación y de la cual, más adelante se presentarán los resultados obtenidos de la intervención de ésta. A continuación se muestran los resultados gráficos de lo que el estudiante manifestó se le dificulta para mejorar su desempeño escolar en la asignatura de Lenguaje.



Gráfica 12. Lo que más se le dificulta al estudiante es: Fuente: elaboración propia.

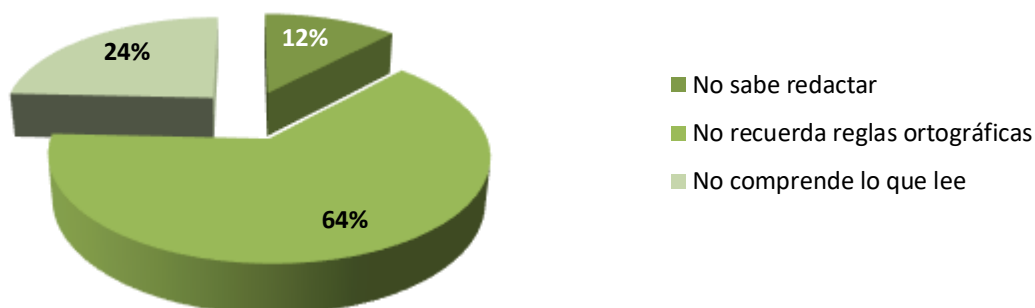
Uno de los factores que repercuten en el desempeño académico del estudiante es que, aparte de adquirir nuevo conocimiento, debe desarrollar las habilidades previas de la educación básica anterior y superarlas para tener mejores resultados. Es por ello que, debe ser hábil redactar textos narrativos, argumentativos y descriptivos; de la misma forma debe ser hábil para comprender estos mismos tipos de textos; en consecuencia se cuestionó a los estudiantes del grupo control sobre los factores que le causan mayor dificultad para aprender en la materia de Lenguaje a lo que respondió lo siguiente: el 64%, argumentó que no recuerda las reglas ortográficas aprendidas en educación básica, conocimiento que los estudiantes deben haber adquirido desde educación primaria, sin embargo tienen muchos problemas ortográficos.

El 24% del grupo control, expresaron que no comprenden lo que leen, cualquier tipo de texto proporcionado por el docente, les cuesta trabajo procesar la información de manera rápida y no se sienten capaces de comprender las ideas principales de los textos, argumentativos, descriptivos y narrativos; mientras que el 12%, expresó que no sabe redactar, esta es una situación grave, ya que la mayoría de las evidencias de trabajo en la

asignatura requieren de la redacción de textos para mejorar precisamente los procesos metacognitivos del lenguaje.

Entonces, se tienen tres causas por las cuales el estudiante manifiesta tener dificultades en la asignatura para aprehender el conocimiento.

Relacionándolo con los resultados de la gráfica 12, hay coincidencia en las reglas ortográficas, en específico, en las reglas de acentuación que a su vez, si estos conocimientos no fueron bien adquiridos previamente, es difícil que sean aprehendidos por otros factores que más adelante se presentarán. Lo que sí realmente se debe considerar para su futuro aprendizaje es que el estudiante sea capaz de redactar y de comprender lo que lee. Para esto deben practicarse determinadas estrategias de comprensión lectora y de redacción frecuentemente para apoyar al estudiante y así no tenga problemas en las materias subsiguientes al programa educativo de la preparatoria.



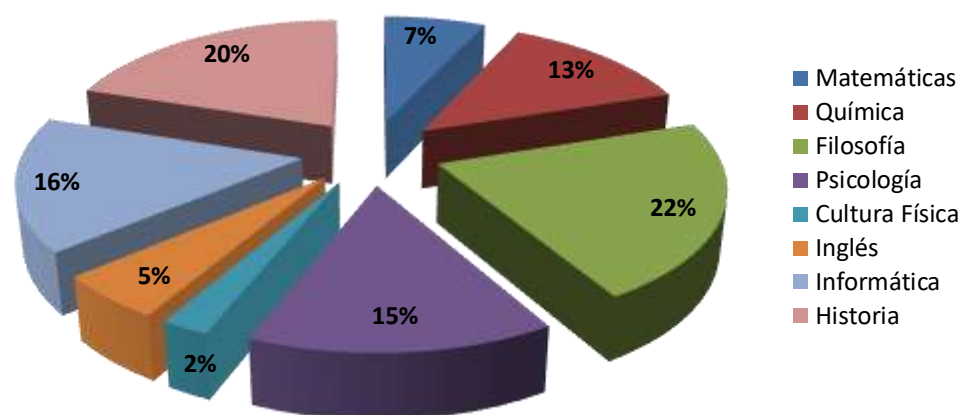
Gráfica 13. Causas por las cuales se le dificulta la materia al estudiante Fuente: elaboración propia.

Algo importante de la asignatura de Lenguaje es que las evidencias de trabajo no tan sólo le servirán para la materia en cuestión, sino, también para que pueda llevar a cabo trabajos en otras asignaturas, ya sea afines o no a Lenguaje.

Por lo que se le cuestionó al estudiante en cuáles asignaturas él considera que los temas vistos en la materia le servirán en otras, a lo que respondieron de la siguiente manera: el 22%, respondieron que les servirán para la materia de filosofía perteneciente al área de Humanidades; el 20%, argumentaron que los temas le servirán para la asignatura de Historia, también del área de las Humanidades; el 16%, consideran que los

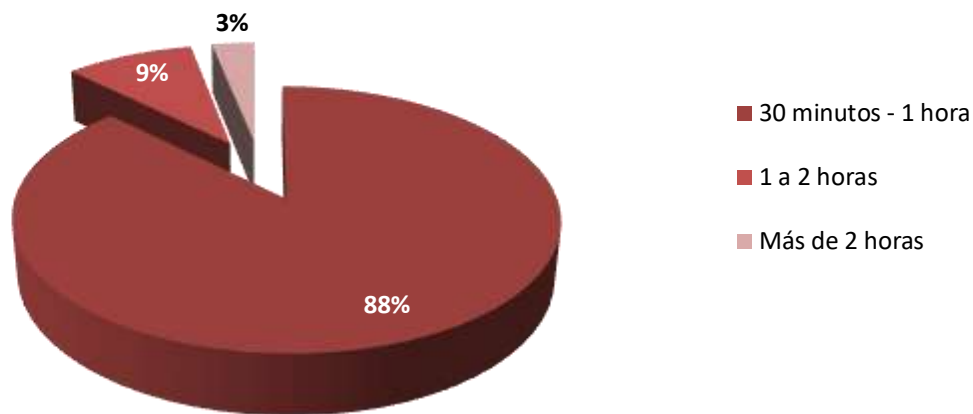
temas les serán útiles para la asignatura de informática del área de Ciencias Exactas; el 15% expresó que le servirán para la materia de psicología del área de Humanidades.

El 13% del grupo control expresó que los temas los utilizará en la asignatura de Química del área de Ciencias Naturales; el 7%, expresó que le serán útiles los temas de Lenguaje para la asignatura de matemáticas; el 5% argumentó que los temas pueden ser usados en la asignatura de Inglés; mientras que el 2%, manifestó que los temas de la asignatura en cuestión se pueden utilizar en la asignatura de Cultura Física, datos que pueden ser observados en la gráfica 14.



Gráfica 14. Asignaturas donde el estudiante considera le servirán los temas de Lenguaje Fuente: elaboración propia.

En relación al tiempo que le lleva al estudiante realizar las tareas en casa, se obtuvieron los siguientes resultados: el 88%, expresaron que se llevan de 30 minutos a 1 hora en la elaboración de las tareas, ya sea en su casa o en la biblioteca, y cualquier tipo de actividad; mientras que un 9%, argumentaron que se invierten de 1 a 2 horas realizando las tareas, pero debido a otros factores que les lleva a tomarse más tiempo en ello; y tan sólo un 3%, es decir, un estudiante argumentó que se ha tomado más de 2 horas en elaborar sus tareas en la materia de Lenguaje. De lo cual se puede interpretar que muy pocos estudiantes, es decir, un 12% invierte más tiempo en la elaboración de las tareas por factores ajenos que le distraen en la realización de éstas.



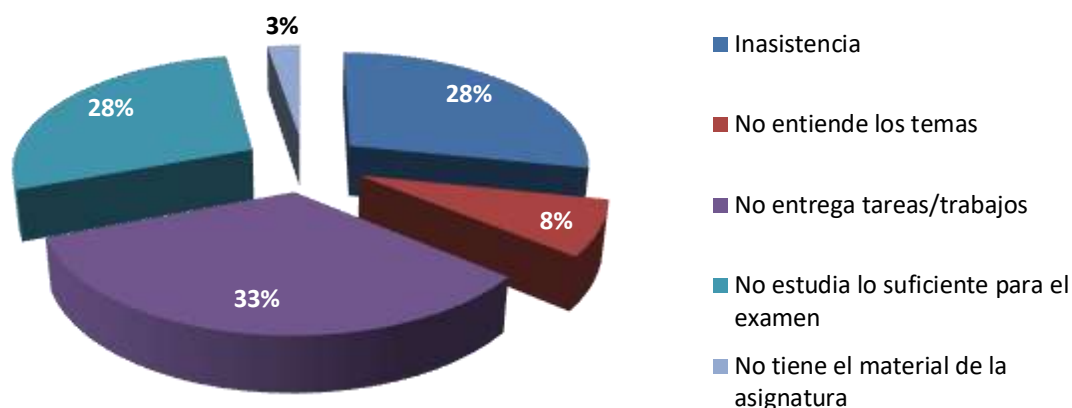
Gráfica 15. Tiempo invertido en la realización de tareas Fuente: elaboración propia.

Hay estudiantes que no han obtenido la calificación de 10 en la asignatura de Lenguaje, por lo que se les cuestionó de manera general cuáles consideran que son las causas por las cuales consideran que no han obtenido esta máxima calificación, de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: el 33%, expresó que no se obtiene calificación de 10 porque no se entregan trabajos y/o tareas a tiempo, lo cual perjudica a los estudiantes, ya que es un requisito indispensable de evaluación en el resumen de temario de la asignatura; un 28%, argumentó que lo que perjudica al alumno para no obtener la máxima calificación de 10 son las inasistencias, ya que al faltar, no solicitan los apuntes vistos en la clase, no preguntan si el docente dejó tarea y no averiguan si hay alguna indicación diferente.

Otro 28%, manifestó que no alcanza la calificación de 10 porque no estudia lo suficiente para el examen, lo cual, también perjudica a los estudiantes, ya que el examen tiene un valor del 10% en la evaluación de la asignatura y, aunque cumpliera con todos los demás requisitos de evaluación tendría alcanzaría solamente el 9 de calificación.

El 8% del grupo control, manifestó que no se obtiene la calificación de 10 porque no entiende los temas al 100%. Por último, el 3%, argumentó que no logra la calificación de 10 porque no tiene el material de la asignatura como son las antologías y los libros de lectura. De lo cual, se puede considerar como más lamentable que la gran mayoría de los estudiantes no obtienen la más alta calificación porque son irresponsable al no entregar

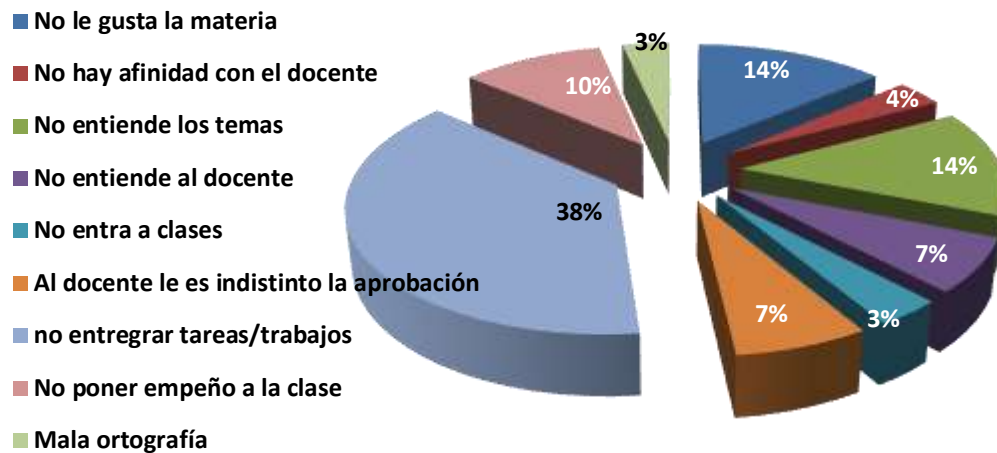
sus trabajos o tareas, así como un gran porcentaje de estudiantes también es irresponsable al no asistir a sus clases y otro gran porcentaje su problema es que no estudian previamente a la aplicación del examen.



Gráfica 16. Causas por las que no se ha obtenido calificación de 10 en Lenguaje Fuente: elaboración propia.

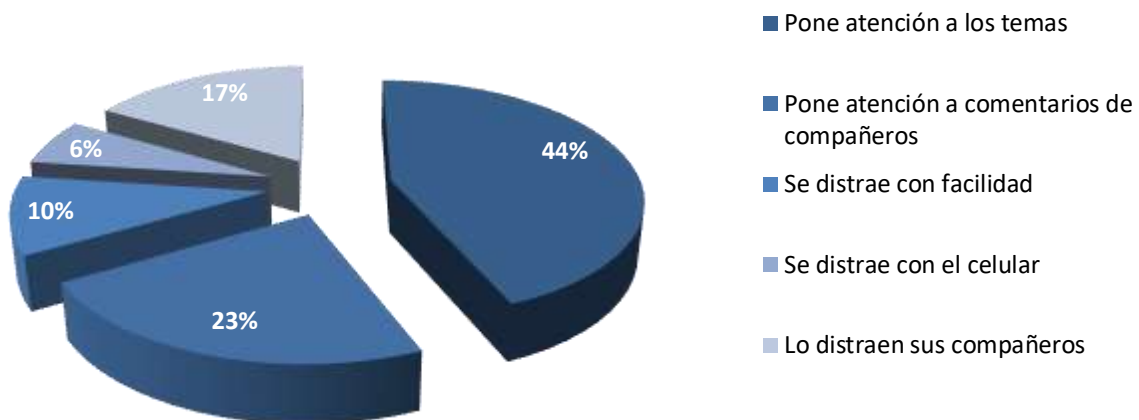
Las causas del problema del bajo rendimiento escolar en Lenguaje que se trae arrastrando de generación en generación se pueden apreciar en la gráfica 17, en la cual se puede observar que el 38%, expresó que el bajo rendimiento escolar en la materia en cuestión es por no entregar tareas y/o trabajos; un 14%, argumentó que no le gusta la materia y otro 14% que no entiende los temas; el 10% del grupo control, es decir, 1 estudiante, dijo no tener afinidad con el docente por lo que obtiene baja calificación en su materia; un 7%, argumentó que al docente le es indistinto que el alumno apruebe o no la asignatura, y, otro 7%, que no entiende al docente, y por ello reprueba la materia.

El 4% equivalente a 1 estudiante, argumentó que no tiene afinidad con el docente, recordando la gráfica anterior, también había un estudiante que argumentó lo mismo, por lo que se deduce se trata de la misma persona, la cual expresa que al no tener afinidad o buena convivencia con el docente, lo lleva a no aprobar la asignatura; un 3% del grupo control manifestó que la reprobación en Lenguaje es debido a su mala ortografía, ya que en las tareas o trabajos de la asignatura, con tres errores ortográficos se anulan las evidencias de trabajo del estudiante para forzarlo y/o estimularlo a mejorar su ortografía; y, otro 3% argumentó que la reprobación se da porque no entra a clases, datos que se pueden apreciar en la siguiente gráfica.



Gráfica 17. Causas por las que se obtienen bajas calificaciones en Lenguaje Fuente: elaboración propia.

Cuando el docente está impartiendo su asignatura los estudiantes pueden estar realizando otras actividades que no están relacionadas con la asignatura, por lo que se cuestionó al estudiante y se obtuvieron los siguientes resultados: para el 44%, no pone atención a los temas de la materia; el 23% del grupo control, esto es, 8 estudiantes, mejor pone atención a comentarios de sus compañeros; el 17% equivalente a 8 estudiantes, argumenta que sus compañeros lo distraen no tan sólo con comentarios; el 10% del grupo control argumentó que se distrae con mucha facilidad; y por último, el 6% correspondiente a 3 estudiantes, expresó que se distrae con su celular.



Gráfica 18. Durante la clase de lenguaje, a menudo el estudiante: Fuente: elaboración propia.

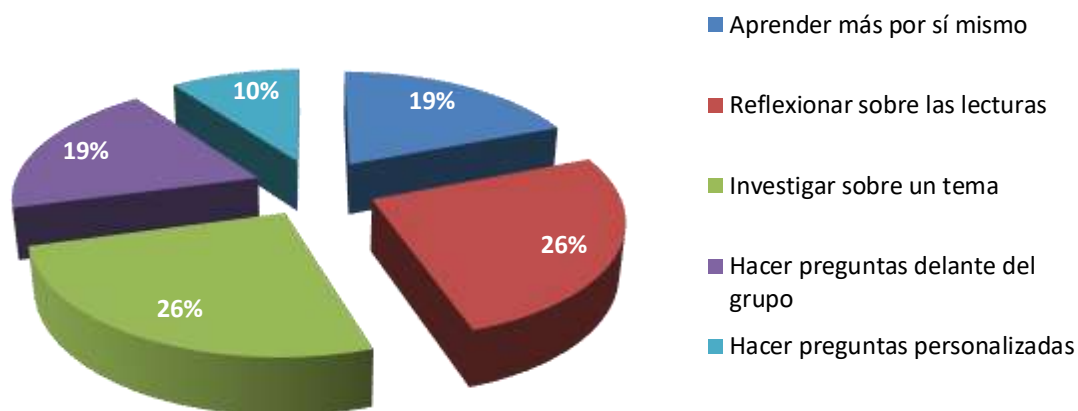
En la gráfica 18, se observa que el 44% de estudiantes manifestó poner atención a todos los temas que expone el docente. El 23%, expresó que pone más atención a los comentarios de sus compañeros (un estudiante dijo que lo que dicen sus compañeros son más graciosos que la clase, por eso no escucha la clase). El 17% de los estudiantes argumentaron se distraen con sus compañeros y por eso no ponen atención a la clase. El 10% de los alumnos comentó que se distraer con facilidad e incluye cualquier tipo de distracción tales como el celular, los comentarios de otros, y, el 6% de los estudiantes dijo que se distrae únicamente con el celular a escondidas del docente. Esto indica que el estudiante es muy fácil de distraerse por lo que es un todo un reto para el docente atraer la atención de los alumnos en su clase para que cumplan con lo que se les solicita, y además, que ellos se sientan interesados en los temas del programa es una tarea difícil, sin embargo, con el OMP se pretende que el estudiante se sienta motivado para mejorar su aprendizaje así como su promedio general.

10.3. Resultados del pre-test del GE

En el presente apartado se muestran los resultados de los agentes motivacionales ejercidos del docente al estudiante en el grupo experimental (GE), al cual se le aplicó la estrategia innovadora del OMP durante el tercer parcial del ciclo escolar 2016-2017.

10.3.1. Agentes motivacionales del docente para el estudiante

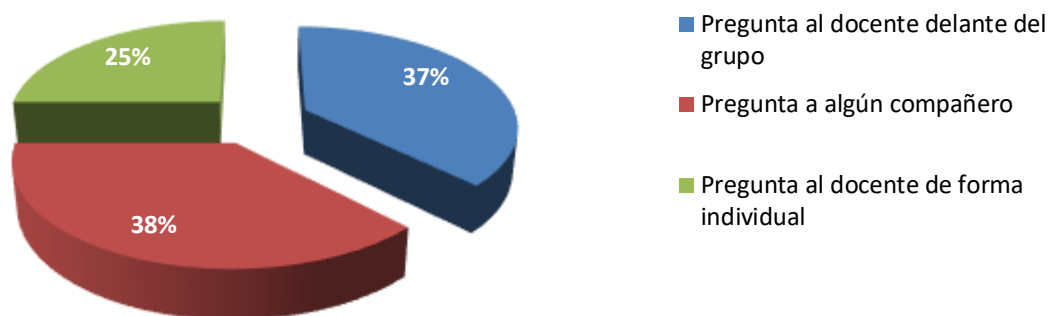
Referente al análisis de los agentes motivacionales que ejerce el docente en el estudiante, en el Grupo Experimental donde se aplicó la estrategia del *one minute paper* se obtuvieron los siguientes resultados: el 26% de los alumnos del grupo experimental se siente motivado por el docente a aprender por sí mismo; otro 26% se siente motivado a reflexionar sobre las lecturas que son proporcionadas por el docente que están relacionadas con los contenidos temáticos; un 19% de los estudiantes se siente motivado por el docente para investigar sobre un tema de interés personal para entregar como evidencia en una sesión pertinente; otro 19% de los estudiantes dice que se siente motivado a hacer preguntas cuando tiene dudas, y, el 10% prefiere realizar las preguntas de forma personalizada, datos que se pueden apreciar en la gráfica siguiente:



Gráfica 19. El docente motiva al estudiante a: Fuente: elaboración propia.

En relación al aprendizaje vinculado con la motivación, cuando algún tema no le queda claro al estudiante el 38% de ellos prefiere preguntar a algún compañero que al docente; el 37% expresó que prefiere preguntarle al docente delante del grupo; y el 25% pregunta al docente de forma individual como se puede apreciar en la gráfica siguiente.

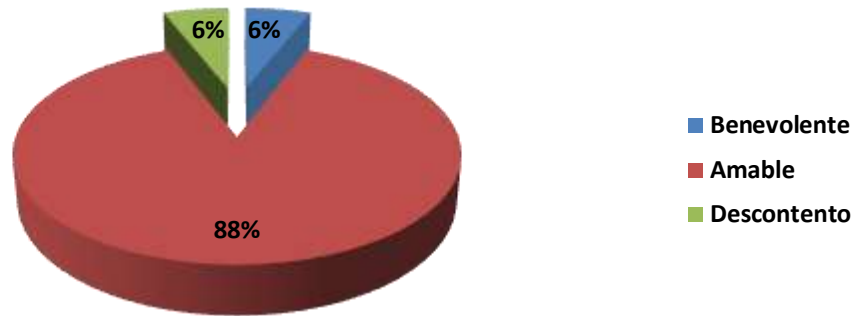
Se alcanza, entonces, a percibir que en este grupo, de un inicio que casi un tercio del grupo siente la confianza y la motivación de despejar sus dudas con el docente durante la clase y algo que también es importante, delante de todo el grupo, situación que no es la misma en el grupo control. Recordando que en este, el 50% de los estudiantes prefieren preguntarle a alguno de sus compañeros. En el GE, el 25% que prefiere preguntar al docente de forma individual, también es un número considerable y una acción aceptable para el mejor aprovechamiento del estudiante. Esta información se puede cotejar en la gráfica siguiente:



Gráfica 20. Cuando algo no está claro, el estudiante: Fuente: elaboración propia.

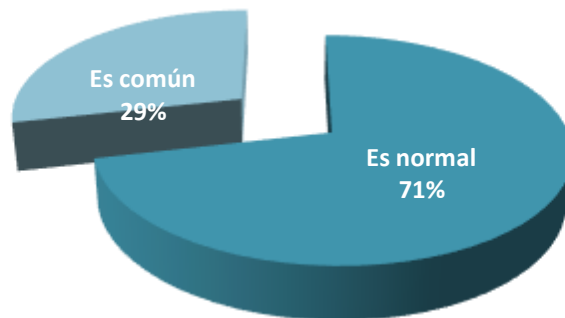
Un factor motivacional importante que influye en el aprendizaje es la forma en cómo reacciona el docente ante un error del estudiante delante del grupo. Debido a que es una parte sustancial para el buen desempeño del estudiante en la asignatura, es importante que el docente dé confianza a los estudiantes para que éstos prefieran realizar sus preguntas directamente al docente y no a algún compañero, ya sea de forma grupal o personal.

El resultado a esta situación es la subsiguiente, si el estudiante se equivoca al responder alguna pregunta de forma oral delante del grupo, o en su caso, al participar con comentarios propios durante la clase, el docente le muestra su error de la manera siguiente, el 88% de los estudiante expresó que el docente es amable al corregirles, un 6% manifestó que el docente es benevolente al señalarles su error, y, otro 6% dijo que lo hace con descontento, resultados que se pueden apreciar en la gráfica siguiente:



Gráfica 21. Si se equivoca el estudiante, el docente le muestra su error de forma: Fuente: elaboración propia.

El docente corrige en su mayoría con amabilidad al estudiante, pero de qué forma lo hace o qué es lo que les dice a los estudiantes o qué les hace sentir. En la siguiente gráfica se muestra que el 71% de los estudiantes expresan que el docente les hace sentir que si cometen un error dentro del aula, en algún tema, al expresar una opinión, comentario como participación en clase, es algo normal. De esta manera, el estudiante pierde el miedo a hablar o participar en clase; y el 29% de los estudiantes dicen que el docente les hace sentir que el equivocarse es común. Esto denota que este grupo experimental está más motivado para participar, comentar, opinar sobre cualquier cosa durante la clase sin temor a cometer un error, y, aunque se errara, el docente le corregirá con amabilidad.

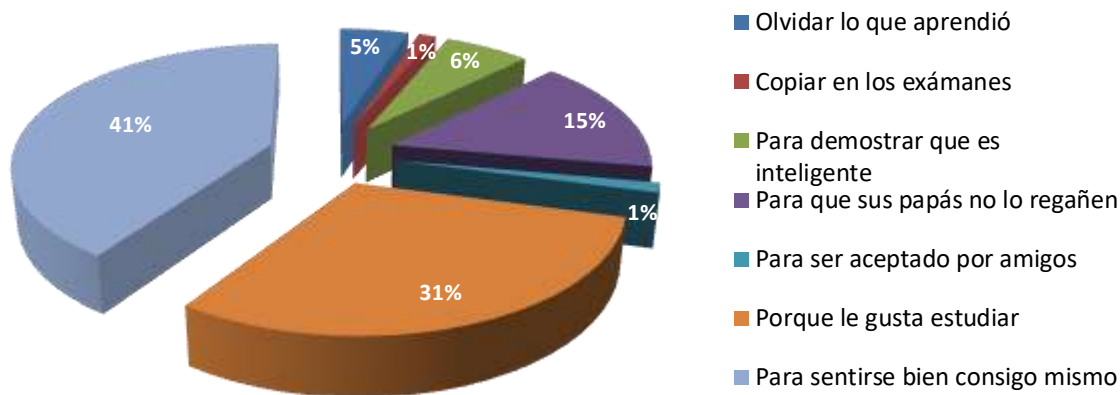


Gráfica 22. El docente le hace sentir al estudiante que si se equivoca: Fuente: elaboración propia.

Otro factor fundamental en el estudiante son las calificaciones que obtiene en la asignatura de Lenguaje. Muy aparte de la calificación que obtenga, es importante saber

qué es lo que el estudiante considera es más importante para él. En la gráfica siguiente se puede observar que el 41% de los estudiantes expresan que obtienen buenas calificaciones para sentirse bien consigo mismos; el 31% argumentó considera que lo más importante de sacar buenas calificaciones es porque le gusta estudiar; para el 15% lo más importante es para que sus papás no lo regañen; el 6% dijo que el sacar buenas calificaciones es importante para demostrar a los demás que es inteligente; para el 5% es importante sacar buenas calificaciones.

Sin embargo, sólo lo hace para pasar la asignatura porque pasado el examen olvida lo que “aprendió”, para un 1% sacar buenas calificaciones es importante porque lo hacen ser aceptado en su grupo de amigos, es decir, de cierta manera los amigos lo motivan a ser mejor estudiante; mientras que para otro 1% saca buenas calificaciones copiando en los exámenes. Como se puede apreciar en la gráfica 22, el mayor peso de importancia la tienen los estudiantes que les gusta estudiar para sentirse bien consigo mismos.

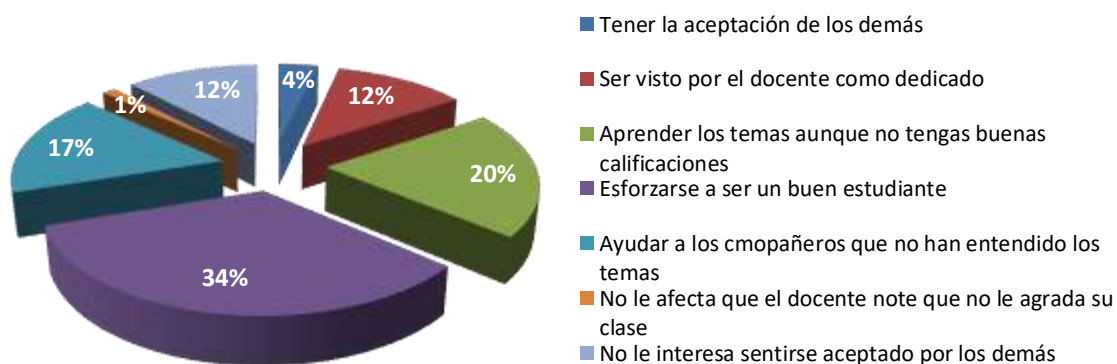


Gráfica 23. Lo más importante para el estudiante al sacar buenas calificaciones es: Fuente: elaboración propia.

Entonces, si es muy importante al sacar buenas calificaciones para el estudiante del grupo experimental estudiar porque le gusta hacerlo para sentirse bien consigo mismo, pero en sí, que es más importante desde el aspecto motivacional, veamos a continuación los resultados de este grupo: el 34% de los estudiantes del GE argumentó que debe esforzarse para ser un buen estudiante en la materia de Lenguaje; el 20% de

los estudiantes manifestó aprender los temas aunque no tenga buenas calificaciones, es decir, no le da mucha importancia a la calificación sino a su aprendizaje; el 17% expresó que prefiere ayudar a los compañeros que no han entendido los temas; un 12% dijo que quiere ser visto por el docente como un estudiante dedicado a su asignatura; otro 12% expresó que no le interesa sentirse aceptado por los demás compañeros dentro del grupo; el 4% del grupo experimental considera que es importante tener la aceptación de los demás compañeros de clase; y el 1% no le afecta que el docente note que no le agrada la clase de Lenguaje.

Ante esto, se puede establecer que en el grupo experimental hay conciencia de que deben esforzarse para ser buenos estudiantes y que lo importante es aprender no tomando en cuenta cuánto saquen de calificación, aunque esto sí es primordial en el estudiante, ya que perjudica en gran manera el que un estudiante esté en la estadística del bajo rendimiento escolar. Por lo que es necesario aprovechar el esfuerzo y la dedicación de este grupo para aplicar la estrategia del One minute paper y ayudar a los estudiantes a que su esfuerzo se vea reflejado en sus calificaciones, y lo que no ponen tanto empeño en ello, también se vean beneficiados mediante el uso de esta estrategia del docente.

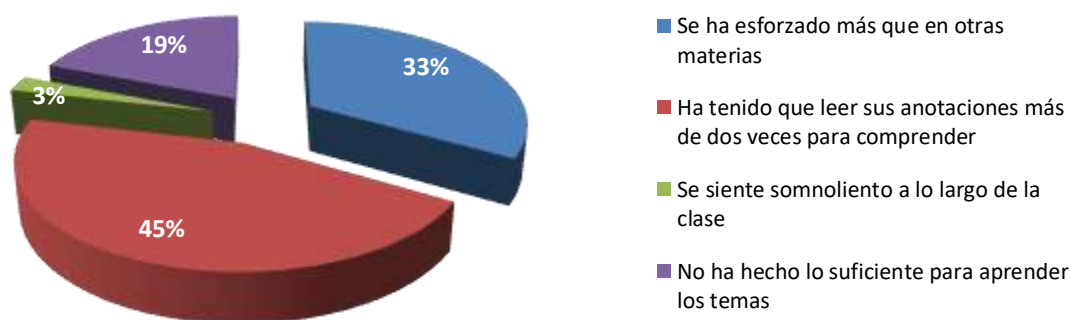


Gráfica 24. Lo más importante para el estudiante es: Fuente: elaboración propia.

Durante las clases de la asignatura de Lenguaje es importante para el docente conocer cómo es el desempeño escolar del estudiante, y él mismo puede dar cuenta de cómo se siente en la asignatura o bien con el docente. el 45% de los estudiantes del grupo control expresó que ha tenido que leer sus anotaciones más de dos veces para

comprender los temas o las lecturas que indica el docente. El 33% de los estudiantes se ha esforzado más que en otras materias debido a que en Lenguaje se requiere que el estudiante sea reflexivo y crítico.

El 19% de los estudiantes argumentó que no se ha esforzado lo suficiente para aprender los temas de la asignatura. Y, un 3% del grupo experimental argumentó que durante las clases de Lenguaje se siente somnoliento. Estos datos indican de manera general que los estudiantes sí requieren esforzarse para aprender y comprender los temas de la asignatura en cuestión, por lo que aquí entra en juego el docente para aprovechar el interés y el esfuerzo de los estudiantes para mejorar su aprovechamiento, pero lo que es más importante, para ejercer en el estudiante un aprendizaje significativo, es decir, que el estudiante aprehenda el conocimiento para sus asignatura posteriores de la misma área.



Gráfica 25. El desempeño escolar del estudiante ha sido: Fuente: elaboración propia.

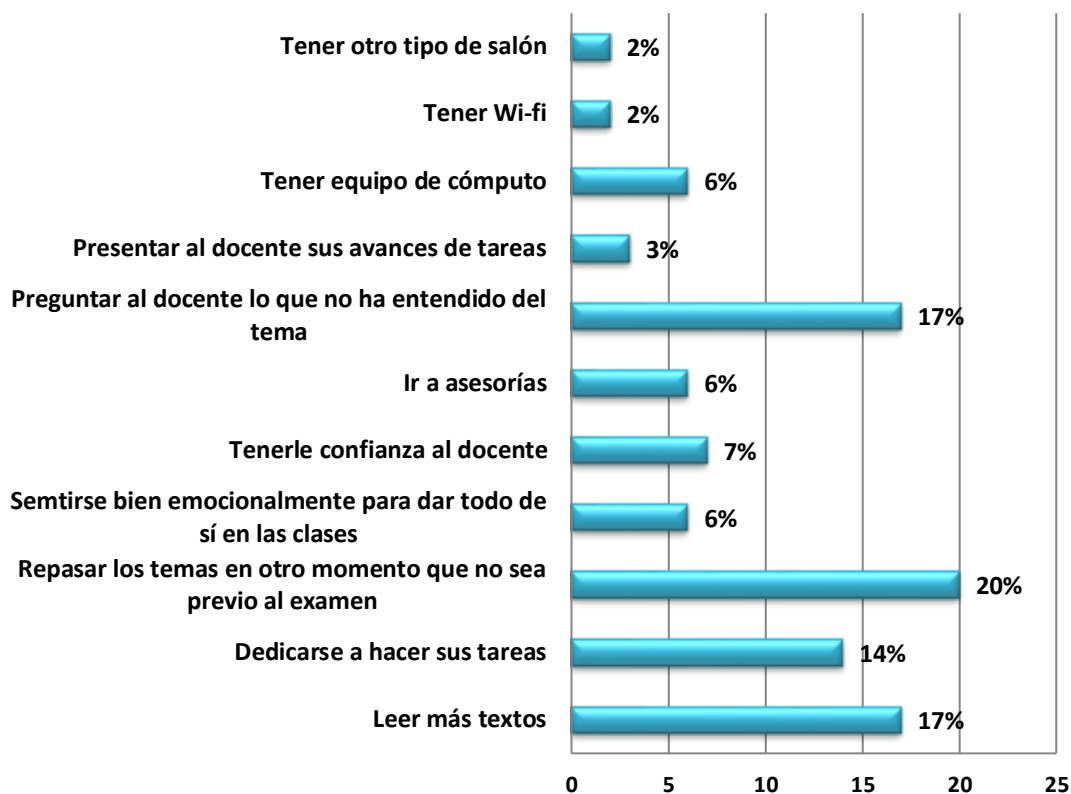
La problemática de la cual ya se ha comentado antes y que se ha venido presentando en la asignatura de Lenguaje en primer año, es conocer qué le hace falta al estudiante para mejorar su aprendizaje y sus calificaciones en dicha asignatura, ya que al inicio de esta investigación se plantea que la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, ha tenido el problema de bajo rendimiento académico desde años atrás en primer año en comparación con las demás preparatorias de la Universidad, situación que ha venido incrementándose y que apremia sea solucionada, por dos situaciones, una, para que la preparatoria vuelva a tener ese prestigio educativo entre las preparatorias de la BUAP, y otra, y la que interesa a esta investigación, es que el estudiante tenga un

aprendizaje significativo, reflexivo y crítico, cumpliendo con las competencias básicas y genéricas que establece el Marco Curricular Común en el SNB.

Ahora bien, el gráfica 26 se puede apreciar que, para mejorar el aprendizaje y sus calificaciones en la asignatura de Lenguaje, el estudiante considera que le hace falta: al 20%, repasar los temas en otro momento que no sea única y previamente antes del examen, lo que es común en todos los estudiantes quienes dejan todo de última hora. Un 17% considera que es requiere de preguntar al docente lo que n haya entendido de los temas vistos en clase, lo que facilitará y ayudará en la intervención de la estrategia del one minute paper; otro 17% considera que para mejorar sus calificaciones y su aprendizaje necesita leer más textos relacionados a los temas vistos en clase.

El 14% expresó que debe dedicarse a la elaboración de sus tareas; un 6% dijo sentirse bien emocionalmente para dar todo sí en las clases, lo cual ayuda para que su desempeño sea óptimo; otro 6% argumentó que para mejorar su aprendizaje y sus calificaciones, requiere de asistir a asesorías externas a las clases; otro 6% manifestó que necesita de un equipo de cómputo para facilitar su aprendizaje y sus tareas; el 3% de los estudiantes del Grupo Experimental expresó que requiere presentar al docente sus avances de las tareas y/o trabajos para corroborar que lo esté realizando bien antes de la fecha de entrega única de tareas y/o trabajos.

Un 2% argumentó que necesita tener acceso a una buena red inalámbrica de Wi-fi, dentro del aula para desempeñar bien sus actividades durante las clases; y otro 2% expresó que mejoraría su aprendizaje su tuviera otro tipo de salón de clases, recordando que la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, está en el centro histórico de la ciudad, y que, está en un edificio que es patrimonio cultural de la humanidad, no se deben realizar modificaciones a éste, por lo que es casi imposible que los salones sean de otra manera, es decir, la preparatoria se ha adaptado a los edificios que actualmente se ocupan como salones para impartir las clases, y los cubículos que ocupan los docentes.



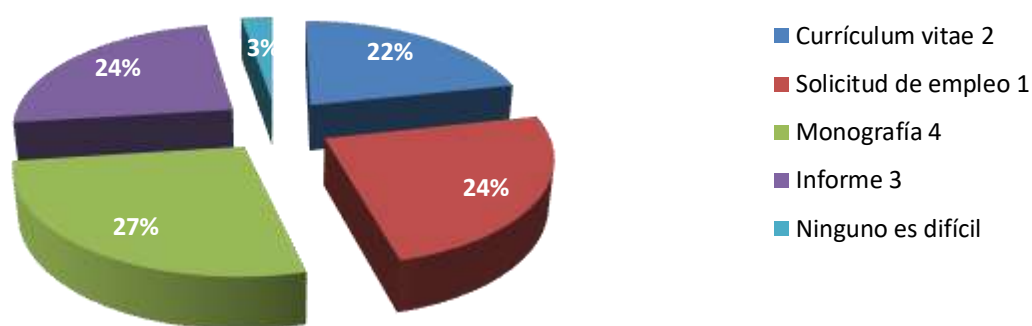
Gráfica 26. Para mejorar su aprendizaje y calificaciones en Lenguaje, el estudiante considera que le hace falta: Fuente: elaboración propia.

10.3.2. Rendimiento escolar en Lenguaje en el GE.

Referente al rendimiento escolar, es indispensable conocer cómo están los estudiantes actualmente, ya que la detección a tiempo del bajo rendimiento puede ayudar a mejorar su aprendizaje y por ende sus calificaciones. El motivo principal de dar cabida al rendimiento escolar en esta investigación es debido a que, se requiere primeramente conocer cómo están los estudiantes aprendiendo, qué tanto están aprendiendo su asignatura, cómo lo hacen, cómo aprueban la materia, cómo llevan a cabo sus procesos metacognitivos y los procesos de lenguaje como evidencias de trabajo para la asignatura. Inmediatamente de conocer estos datos, se detectan los temas en los que haya problemas de comprensión, dudas o cuestionamientos para el estudiante.

Esto debe hacerlo el docente para ayudar al estudiante a la mejoría del aprendizaje de manera general. Por lo que, a continuación se le cuestiona al mismo estudiante qué evidencias de trabajo requieren de mayor esfuerzo para que él los realice. A lo que el resultado fue el siguiente: el 27% de los estudiantes, respondió que la Monografía es el trabajo que requiere de mayor elaboración, por lo que ocupa el lugar número 4, siendo el 1 el más fácil de redactar, lo que es cierto en materia de investigación escolar de educación media superior; un 24%, expresó que el Informe de investigación es el segundo trabajo más difícil de elaborar, lo cual se mantiene en la posición número 3; el 22%, expresó que el Currículum Vitae es la actividad medianamente fácil de elaborar, ya que, si bien requiere de un determinado esfuerzo de redacción, se vuelve un tanto es fácil al llevar una guía de lo que debe escribirse.

Otro 24%, correspondiente a 18 estudiantes, señaló que la elaboración de una Solicitud de empleo es la actividad más fácil de realizar, ya que no requiere de mucho esfuerzo de redacción sino sólo es el llenado de una serie de información personal, profesional y laboral. Por último, un 3%, dijo no tener ningún problema en la realización de los trabajos antes mencionados, este dato es bueno e importante per insuficiente, ya que es un porcentaje muy exiguo en comparación con el total número de alumnos del GE. Estos datos pueden apreciarse en la gráfica número 27.

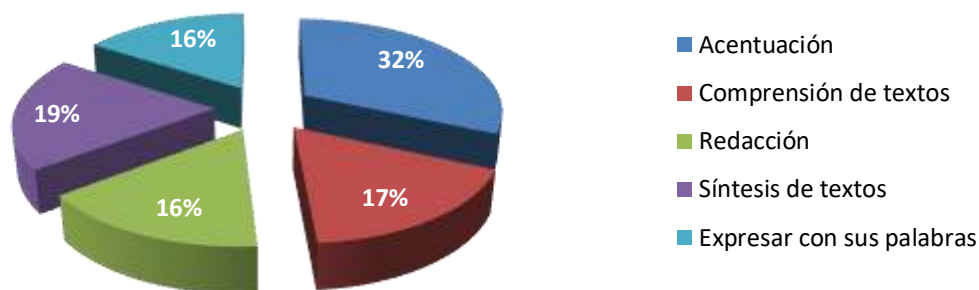


Gráfica 27. Trabajos más difíciles de elaborar Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, referente a las evidencias de trabajo que le son de mayor dificultad y que pueden repercutir en el desempeño escolar del estudiante se obtuvo lo siguiente: el

32%, esto es la mayoría de los estudiantes del GE, lo que más se le dificulta es la acentuación. Si bien, la acentuación es un tema que debe haberse estudiado desde educación básica en primaria, el estudiante de nuevo ingreso a la preparatoria tiene muchas deficiencias de conocimientos en este campo. Se deducen los motivos, sin embargo es un primer factor que afecta al rendimiento escolar porque dentro de la Academia de Lenguaje ya que la misma asignatura toma en cuenta para la evaluación los temas ortográficos, entre estos el de la acentuación, es decir, si un estudiante tiene 3 errores ortográficos en sus tareas y/o trabajos parciales, no contará la evidencia de trabajo. Esto es para forzar al estudiante a poner empeño en sus actividades y estimularlo a mejorar su aprendizaje.

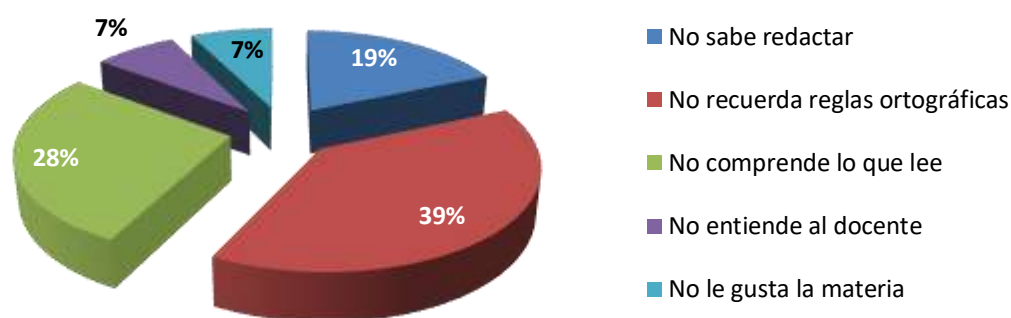
El 19% de los estudiantes expresó que se le dificulta más redactar una síntesis de textos; mientras que el 17% argumentó que es la comprensión de textos lo que es más difícil de realizar. Ambas actividades requieren cierto nivel de habilidad y destreza para llevarse a cabo, sin embargo, ellos deben desarrollar e incrementar estas habilidades para las futuras asignaturas que cursarán de la misma área de Lenguaje. Un 16% manifestó que la redacción en general se le dificulta más, al igual que otro 16% dijo que es expresarse con sus propias palabras lo que es más difícil. Si se valoran estos dos últimos rubros, aunque el porcentaje es menor, el estudiante está en problemas, ya que varias de las asignaturas del mapa curricular de la preparatoria, en su desarrollo de competencias, se requiere de la lectura y aún más de la expresión libre. Es por ello que, se deben detectar las situaciones que se le dificultan al estudiante para, dentro de lo posible, ayudarlo a mejorar su situación de aprendizaje. Estos datos se pueden apreciar en la gráfica 28.



Gráfica 28. Lo que más se le dificulta al estudiante es: Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, las causas de dificultad de aprendizaje en la materia de Lenguaje de acuerdo a la información recopilada por los estudiantes del Grupo Experimental son las siguientes: el 39% de los estudiantes expresó que no recuerda las reglas ortográficas; el 28% del GE dijo que no comprende lo que lee; el 19% argumentó que no sabe redactar; un 7% manifestó que no entiende al docente, y, otro 7% comentó que no le gusta la materia. Por un lado se ve rescatable el grupo en cuanto a las reglas ortográficas, ya que éste no es un tema correspondiente al contenido temático, sin embargo, es de considerarse, ya que se toma en cuenta la buena redacción para la evaluación de cada parcial en la asignatura.

Lo mismo sucede con la comprensión lectora y la redacción de textos, esto se resuelve por medio de la lectura. Mientras que, los estudiantes que no entienden al docente, requiere de otra solución como lo es la confianza o motivación para hacerle los cuestionamientos apropiados al docente, ya sea en clase o en asesorías para despejar las dudas; pero, la situación de que al estudiante no le guste la materia entra en otro ámbito. También le corresponde al docente idear estrategias de enseñanza-aprendizaje para atraer al estudiante a que se interese por la asignatura, esto es un batallar constante y no sólo de la materia de Lenguaje.

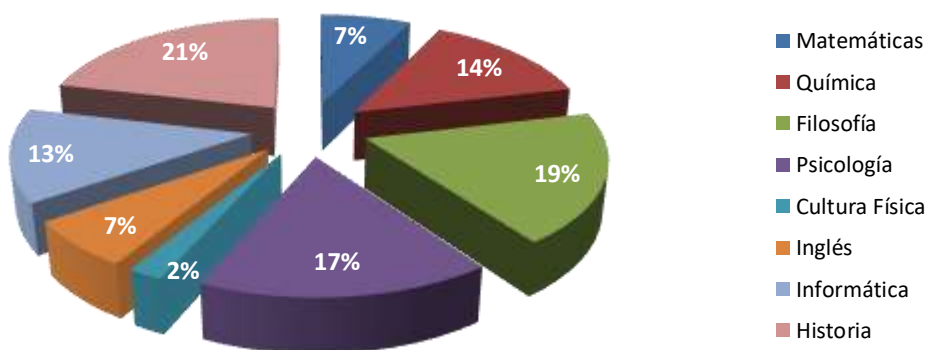


Gráfica 29. Causas de dificultad de aprendizaje en la materia Fuente: elaboración propia.

Un cuestionamiento importante sobre conocer la perspectiva del estudiante en relación a cómo ve los temas o trabajos de lenguaje, si le sirven para otras asignaturas, se ve reflejado en la siguiente gráfica: el 21% considera que es importante o que le servirán los temas de lenguaje para asignatura de Historia; el 19% considera que le serán útiles para Filosofía; el 17% expresó que serán útiles para la asignatura de psicología; el

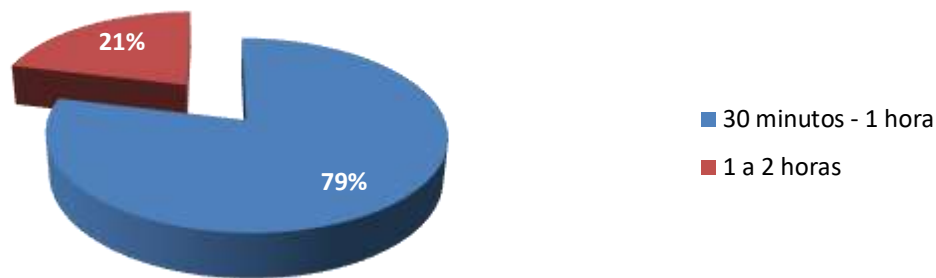
14% considera son necesarios para la materia de Química; el 13% considera que son importantes para la asignatura de Informática; un 7% expresó que es importante para Matemáticas, mientras que otro 7% considera que es importante para la materia de Inglés; y tan sólo un 2% piensa que son importantes los temas de Lenguaje para la asignatura de Cultura Física.

Esto de mucho qué decir, dado que, el grupo experimental en términos generales expresa que los temas y los trabajos que se realizan en la asignatura de Lenguaje son importantes para llevarse a cabo en algún momento dado en absolutamente todas las demás materias del mapa curricular de primer año de la preparatoria. Esto es considerable ya que el estudiante está haciendo conciencia de lo importante que es la lectura, la redacción, la comprensión de textos y la investigación, que son en esencia, los temas fundamentales de primer grado.



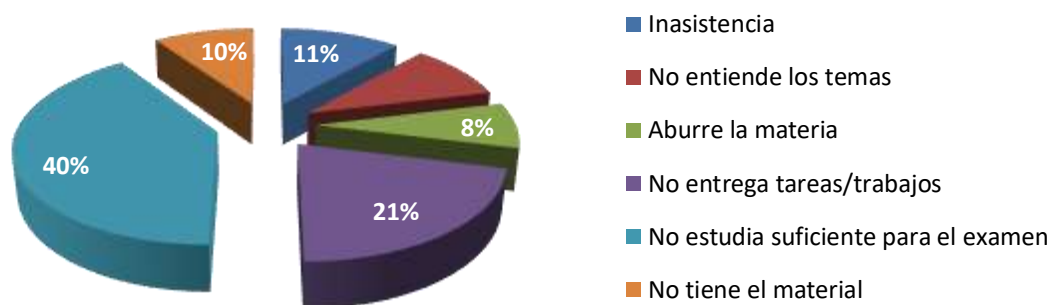
Gráfica 30. Asignaturas donde el estudiante considera sirven los temas de Lenguaje Fuente: elaboración propia.

El siguiente cuestionamiento, hace referencia al tiempo que el estudiante del grupo experimental invierte tiempo en la realización de sus tareas de Lenguaje, del cual se obtuvieron los siguientes resultados: el 79%, expresó que requiere de 30 minutos a 1 hora para realizar las tareas; mientras que el 21% equivalente a 7 estudiantes, manifestó que requiere de 1 a 2 horas para realizar las actividades de Lenguaje. Esto es un indicador muy importante, ya que la gran mayoría del grupo experimental elabora sus tareas en máximo 1 hora, no requieren de tanto tiempo, lo que indica que las tareas no son difíciles de hacer, como se muestra en la gráfica 31.



Gráfica 31. Tiempo invertido en la realización de tareas Fuente: elaboración propia.

Hay algunos estudiantes que no han logrado obtener calificación de 10 en ningún parcial de la asignatura de Lenguaje. Por lo que se les cuestiona a los estudiantes del grupo experimental, cuáles considera que son las causas por las cuales algunos alumnos no logran una de las más altas calificaciones, a lo que ellos respondieron: el 40%, argumentan que no estudian lo suficiente previamente al examen; el 21% correspondiente a 11 estudiantes, expresó que no entrega tareas y/o trabajos en tiempo y forma; el 11%, estos son 6 estudiantes, manifestaron que se reprueba en la asignatura de Lenguaje por inasistencia; un 10%, expresó que se reprueba porque no tienen el material didáctico, las lecturas o antologías de la asignatura; otro 10%, considera que reprueban en Lenguaje porque no entienden los temas, lo cual sí es preocupante por lo que se requiere llevar a cabo la estrategia planteada al inicio de esta investigación, la del one minute paper. Y por último, el 8%, expresaron que les aburre la materia.

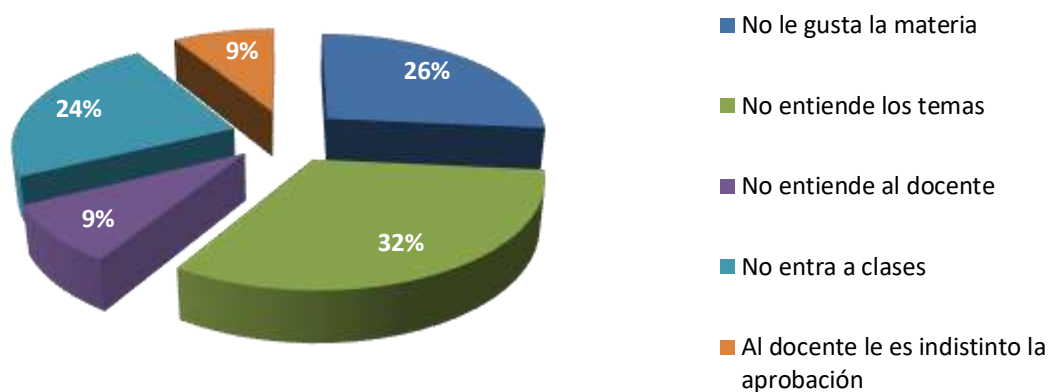


Gráfica 32. Causas por las que no se ha obtenido calificación de 10 Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también hay estudiantes que han obtenido muy bajas calificaciones en la asignatura en cuestión, y de la misma manera se les hizo el cuestionamiento, y los estudiantes respondieron lo siguiente: el 32% argumentó que las causas por las que se obtienen bajas calificaciones son porque no entienden los temas, situación que se puede soslayar con la aplicación del one minute paper en su momento; el 26% expresó que no le gusta la materia.

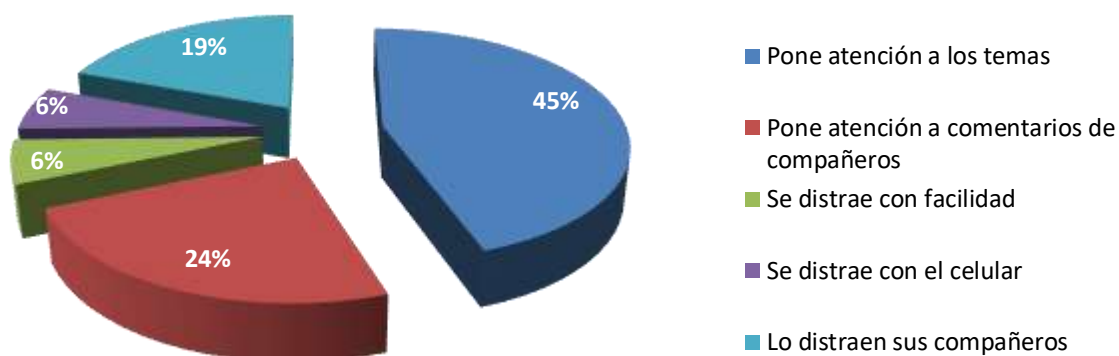
Es aquí donde el docente debe poner especial cuidado en estos estudiantes para atraerlos a su asignatura y se les haga lo menos densa posible; el 24% argumentó que reprueban porque no entran a las clases; un 9% expresó que reprueban porque no entienden al docente y otro 9% porque considera que al docente le es indistinto que el estudiante apruebe.

En cuanto a que no entienden al docente, se requiere, entonces que el docente implemente nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante tenga un aprendizaje significativo. En relación a que considera que al docente no le importa que el estudiante apruebe, eso es un tanto más responsabilidad del estudiante el aprobar sus materias, el docente tiene responsabilidad hasta cierto punto, en este caso intervendría más el acompañante académico del estudiante.



Gráfica 33. Causas por las que se obtienen bajas calificaciones en Lenguaje Fuente: elaboración propia.

En relación al momento en que el docente está impartiendo su asignatura los estudiantes pueden estar realizando otras actividades que no están relacionadas con la asignatura, por lo que se cuestionó al estudiante y se obtuvieron los siguientes resultados: para el 45%, sí pone atención a los temas de la materia; el 24% del grupo experimental, esto es, 16 estudiantes, mejor pone atención a comentarios de sus compañeros; el 19% equivalente a 13 estudiantes, argumenta que sus compañeros lo distraen no tan sólo con comentarios; un 6% del grupo experimental, argumentó que se distrae con mucha facilidad con cualquier cosa; y por último, otro 6%, expresó que se distrae con su celular.



Gráfica 34. Durante la clase de lenguaje, a menudo el estudiante: Fuente: elaboración propia.

10.4. Resultados estadísticos y analíticos de la aplicación de la estrategia del One Minute Paper en el GE.

El One minute paper (OMP) es una estrategia innovadora que se ha utilizado a Nivel Superior en Universidades de prestigio como la Universidad de Berkeley y la Universidad de Harvard, en asignaturas del área de Matemáticas y Ciencias Exactas y Física, pero no se había utilizado en el Nivel Medio Superior de la BUAP. Por lo que a continuación, se presentan los resultados más sobresalientes de la aplicación de la estrategia OMP. En relación al procedimiento de la intervención, se elaboró un pre-test para sondear, diagnosticar y conocer a los grupos Control y Experimental, el cual se aplicó el 9 de enero; también se elaboraron 28 preguntas, las cuales fueron distribuidas por pares en diferentes fechas de acuerdo a los contenidos temáticos del programa educativo, las cuales se aplicaron entre el 16 de enero y el 17 de marzo. Nueve reactivos/preguntas fueron de Reflexión, seis de Feedback, cinco de Motivación, y se agregó un rubro más, el de Retención de Conocimientos con ocho reactivos. Asimismo, se elaboró el pos-test a ambos grupos para conocer el impacto que tuvo el OMP en el GE.

10.4.1. De la intervención del OMP, en relación al aspecto de Reflexión en el estudiante.

Los contenidos temáticos de que formaron parte del apartado de los reactivos de Reflexión fueron los siguientes: tipos de textos, textos narrativos, textos descriptivos, monografía, solicitud de empleo, el informe académico y la carta. Las fechas de aplicación correspondiente a este apartado de Reflexión fueron: 16, 20 y 27 de enero; 10 y 27 de febrero; y, 7 y 17 de marzo. Los reactivos fueron los siguientes: ¿Qué ha sido para ti lo más importante que aprendiste en la clase de hoy? Escribe un concepto que consideres más importante del tema. Da tu opinión sobre el tema. Redacta un ejemplo del tema visto en clase. Da tu opinión sobre el uso de la Monografía. Da tu opinión sobre el tema. ¿Qué pregunta agregarías a una Solicitud de Empleo? ¿Qué ha sido lo más importante que has aprendido? Elabora una pregunta de evaluación con su respuesta correcta. Este tipo de reactivo lleva al estudiante a la reflexión sobre los temas de forma general o específica, para comprobar que éste, además de haber entendido los temas, sea capaz de procesar y producir nuevas ideas y/o conocimiento.

A continuación se muestra en la tabla 1 el primer reactivo y su resultado de manera global, en el que se le cuestiona al estudiante sobre lo que ha sido para él lo más importante que aprendió en la clase de ese día, a lo que la mayoría respondió que hay muchas formas de escribir, muchos y diferentes tipos de textos los cuales ayudan a redactar mejor en cualquier tipo de situación. Esto lo mencionan de esta manera, ya que el docente expuso los tipos de textos enfatizando la importancia que tienen estos en cualquier asignatura, no tan sólo en la de Lenguaje, sino en cualquier situación comunicativa donde se deba redactar.

Es por ello que el estudiante recuerda la importancia de los diversos textos los cuales se pueden clasificar según la función que cumplan en la comunicación (tomando en cuenta su intención), según la práctica discursiva o según un criterio global de estructuras. Los diferentes tipos de textos que conforman la escritura se suelen categorizar específicamente por sus superestructuras, aunque también existen clasificaciones que se ciñen a sus estructuras más pequeñas. De acuerdo a la función que cumple en la interlocución, un texto puede ser informativo (informa de algo sin intentar cambiar la situación), puede ser directivo (ya que incita a realizar una acción) o puede ser expresivo (cargado de subjetividad; expresa una opinión o pensamiento).

En segundo lugar, otra clasificación para los diferentes tipos de textos es según la práctica discursiva, basada en el contexto en que se produce. Por lo que, la idea es que el estudiante se concientice y comprenda que para todo tipo de situación comunicativa se utilizan estos tipos de textos. El otro 15% correspondiente a 5 estudiantes, 2 estudiantes enlistados no asistieron a clases ese día, y, 3 dejaron sin responder el reactivo.

Tabla 1. Reactivo de reflexión no. 1-OMP. Fuente: elaboración propia.

No.	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC.
		09-ene	Aplicación del Pre-test		
1	Tipos de textos	16-ene	1. ¿Qué ha sido para ti lo más importante que aprendiste en la	Que existen diferentes tipos de textos que ayudan a redactar en cualquier situación.	85%

Referente al reactivo número 2, en el que se le plantea al estudiante que escriba tan sólo un concepto que él considere a lo que ellos respondieron con los siguientes conceptos: contar, relatar hechos o acontecimientos de forma cronológica. Introducción, nudo desenlace. Narrador. Tiempo. Espacio. Estos conceptos están intrínsecamente relacionados con los textos narrativos, ya que, una de las características de la narración es que la acción de narrar es contar, relatar hechos o sucesos de forma cronológica, aunque en la literatura actual ya existen narraciones que llevan un orden cronológico establecido, sino que el escritor mantiene un cierto suspenso en el texto para que el lector se mantenga más atraído a la lectura, es pues, el lector quien debe descubrir el orden cronológico de los acontecimientos ya sea por capítulo o apartado, para comprender en su totalidad la obra que tenga en sus manos.

Aquí el estudiante detectó perfectamente estos conceptos o puntos principales de la narración. Otro aspecto importante es la *introducción*, el *nudo* y el *desenlace*. Todo texto narrativo tiene esta estructura, siempre debe existir una parte introductoria para presentar y anteceder a los acontecimientos principales del texto, inmediatamente, viene el desarrollo o nudo de la historia o narración que es donde se desenvuelven los hechos o la trama para luego desembocar en el desenlace o fin de la misma.

Estos también son factores importantes de la narración, siempre debe contener este tipo de estructura. Mencionan también el término *narrador* que siempre dentro de cada historia el tal existe aunque puede tener otras funciones, pero es indispensable, no puede haber una historia o texto narrativo sin un narrador implícito en la historia. Factor que también recordaron al responder el reactivo del OMP.

Otros aspectos importantes que mencionaron los estudiantes fueron los siguientes dos: *tiempo* y *espacio*, el tiempo y el espacio son característicos de la narración ya que le da más veracidad y credibilidad al texto, debido a que se ubica la historia en un lugar específico, conocido, existente, y en una fecha sobresaliente o no, pero se ubica la época, situación que conlleva a determinar los elementos importantes que deben prevalecer en cada detalle de la historia sin salirse del contexto histórico-temporal.

Tabla 2. Reactivo de reflexión no. 2-OMP. Fuente: elaboración propia.

No.	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC.
2	Texto narrativo	20-ene	1. Escribe un concepto que consideres más importante del tema.	Contar, relatar hechos o acontecimientos de forma cronológica. Introducción, nudo, desenlace. Narrador. Tiempo. Espacio.	97%

El porcentaje de respuestas positivas fue del 97%, correspondiente a 33 estudiantes, lo cual significa que todo el grupo (34 estudiantes) menos uno, respondió a este reactivo.

El siguiente reactivo reflexivo es para que el estudiante redacte su opinión sobre el tema visto en clase sobre texto descriptivo, donde la mayoría coincidió en resaltar la riqueza de estos textos y que estos deben estar descritos detalladamente para que cuando sea leído el lector comprenda todo lo que el escritor intenta proyectar en su texto. El porcentaje de estudiantes que respondieron a este reactivo acertadamente fue del 88%, correspondiente a 30 estudiantes. Lo que muestra que es un buen porcentaje de estudiantes que han comprendido y han sabido redactar y reflexionar sobre la importancia de los textos descriptivos.

Tabla 3. Reactivo de reflexión no. 3-OMP. Fuente: elaboración propia.

No.	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC.
3	Texto descriptivo	27-ene	1. Da tu opinión sobre el tema.	La riqueza de los textos descriptivos, ya que estos deben estar descritos a detalle para	88%

que quien lee comprenda todo lo
que el autor quiere decir.

La pregunta número 4, sobre el tema de textos descriptivos, es una solicitud al estudiante para que redacte un ejemplo de texto que describa alguna situación, objeto o persona, lo cual resultó muy interesante, ya que por el tipo de reactivo, éste se aplicó 15 minutos antes de terminar la clase con la finalidad de que tuvieran el tiempo suficiente para pensar, idear y redactar un párrafo donde describieran a detalle una vivencia, a una persona o a un objeto. Este texto después de haberse revisado por el docente, se les devolvió en la siguiente clase y se les dio la oportunidad de que cinco estudiantes por iniciativa propia dieran lectura a su descripción. Esto también les dio seguridad a los estudiantes porque la mayoría querían leer el suyo debido a que ya estaban revisados.

Tabla 4. Reactivo de reflexión no. 4-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 4	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC.
	Texto descriptivo	27-ene	2. Redacta un ejemplo del tema visto en clase.	RESPUESTAS VARIADAS PARA CORROBORAR SU APRENDIZAJE.	100%

La pregunta número 5, se aplicó el 10 de febrero, y el tema en este caso fue sobre Monografía, en la que se le solicitó al estudiante diera su opinión sobre el uso de la Monografía como trabajo de investigación escolar. La mayoría de los comentarios fueron sobre la dificultad para su elaboración, ya que exige la búsqueda de la información la cual, además debe organizarse no olvidando que cuando se haga alguna cita textual debe referenciarse correctamente.

Por lo anterior, se considera que al estudiante le sigue pareciendo difícil realizar este tipo de trabajos escolares. Por lo que el docente, tuvo que hacerlos practicar la forma

de referenciar diferentes tipos de fuentes en la biblioteca para que no olvidaran el modelo APA.

El porcentaje de respuesta a este reactivo fue del 88% de los estudiantes el resto de los estudiantes no respondieron. Estos se detectaron por el orden de colocación de las papeletas del OMP, y en la siguiente clase, de buena manera y en confianza se les cuestionó verbalmente la razón de la omisión de su respuesta, a lo que respondieron que no lo hicieron porque no sabían exactamente que escribir, es decir, no supieron dar una opinión personal, un comentario crítico del tema. Ante esta situación, el docente puso más atención a partir de ese momento en adelante a estos estudiantes para hacerlos participar durante la clase para que ellos fueran pensando y comentando sus propias ideas en cada clase.

Tabla 5. Reactivo de reflexión no. 5-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 5	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREQ.
	Monografía	10-feb	2. Da tu opinión sobre el uso de la Monografía.	Es el trabajo de investigación más difícil de hacer porque se busca mucha información y se debe organizar, además se deben hacer citas y referencias textuales.	88%

El reactivo siguiente está relacionado con el tema de la solicitud de empleo, en el cual únicamente debían escribir, nuevamente, una opinión del tema o comentario crítico. La mayoría coincidió en que es fácil de elaborar porque solamente consiste en llenar los recuadros con la información que se pide, los cuales deben ser veraces. Un estudiante argumentó que lo que no es fácil es que acepten la solicitud para trabajar en el lugar donde deseen. Este comentario ya es más relacionado a la vida cotidiana, lo que lleva al estudiante a crear conciencia de la importancia de prepararse para la vida de manera profesionalmente. El porcentaje dado correctamente a este reactivo fue del 85% de los estudiantes respondieron tal como se muestra en la tabla número 6.

Tabla 6. Reactivo de reflexión no. 6-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 6	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC.
	Solicitud de empleo	27-feb	1. Da tu opinión sobre el tema.	Es fácil de llenar una solicitud de empleo, lo que no es fácil en la vida real es que te la acepten en el empleo que tú quieras.	85%

En la tabla siguiente, se muestra el porcentaje obtenido de las sugerencias dadas por los estudiantes a qué otro cuestionamiento agregarían a una solicitud de empleo. Se obtuvieron pocas respuestas variadas. Entre las que se anotaron, fueron las siguientes: ¿por qué le interesa el puesto solicitado? ¿Qué sabes de nuestra empresa? ¿Algún familiar trabaja en esta empresa? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Por qué quieres cambiar de empleo? ¿Lo despidieron en el empleo anterior? ¿Cómo era su jefe anterior? ¿Por qué no has durado en los otros trabajos?

¿Si después de 5 años en nuestra empresa no obtienes un ascenso, qué harías? ¿Cómo describirías tu trabajo ideal? ¿Por qué crees que deberíamos contratarte? Estas fueron las 11 preguntas que el 32% del grupo elaboraron.

Tabla 7. Reactivo de reflexión no. 7-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 7	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC
	Solicitud de empleo	27-feb	2. ¿Qué pregunta agregarías a una Solicitud de Empleo?	RESPUESTAS VARIADAS PARA CORROBORAR SU APRENDIZAJE.	32%

En la pregunta relacionada sobre el Informe, ¿qué ha sido lo más importante que has aprendido?, el estudiante debía pensar, reflexionar y escribir qué es, de manera global, lo nuevo que haya visto en la clase, a lo que al 94% de los estudiantes, respondió lo siguiente de manera general que el informe es un documento que se puede redactar para dar cuenta de una investigación más extensa.

Lo que quiere decir que, el informe requiere de una averiguación sobre una investigación ya realizada para después, dar paso a redactar las ideas principales de ésta, y así poder dar un informe sintetizado de la misma.

Tabla 8. Reactivo de reflexión no. 8-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 8	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC
	Informe	07-mar	1. ¿Qué ha sido lo más importante que has aprendido?	El informe es un documento que se puede redactar para dar cuenta de una investigación más extensa.	94%

En el último reactivo de la categoría de Reflexión, la solicitud al estudiante fue que elaborara una pregunta de evaluación con su respuesta correcta. Las preguntas que los estudiantes realizaron fueron las siguientes: ¿qué es la carta? Escribe las características de la carta. Escribe las partes de la carta. Escribe la estructura de la carta, y no hubo otro tipo de cuestionamientos elaborados por los estudiantes siendo el 76% de ellos quienes respondieron, es decir, el 76% del grupo experimental como se muestra en la tabla número 9.

Tabla 9. Reactivo de reflexión no. 9-OMP. Fuente: elaboración propia.

No. 5	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	% FREC
-------	----------------------	-----------------------	----------	---	--------

Carta	17-mar	2. Elabora una pregunta de evaluación con su respuesta correcta.	RESPUESTAS VARIADAS PARA CORROBORAR SU APRENDIZAJE.	76%
-------	--------	--	---	-----

10.4.2. De la intervención del OMP, en relación al Feedback o retroalimentación en el estudiante.

El feedback se define como una “retroalimentación, conjunto de reacciones o respuestas que manifiesta un receptor respecto a la actuación del emisor, lo que es tenido en cuenta por éste para cambiar o modificar su mensaje” (RAE, 2010). En el ámbito educativo podríamos describirlo como un tipo particular de comunicación entre profesor y alumno, entendiendo ese intercambio que entre ellos se genera y las preguntas/respuestas que tienen lugar en la dinámica áulica, como una herramienta educativa enriquecedora, superadora. El proceso de comunicación entre docente y alumno es dinámico e implica saber en qué lugar de este proceso se ubica cada uno, en cada momento. El docente generalmente desarrolla el rol del emisor y los alumnos el rol de receptor, pero en estas instancias se sabe que ese receptor no es pasivo; entonces comienzan a moverse los roles y generarse las repreguntas, las respuestas y la participación de todos los involucrados en el proceso educativo.

El feedback se genera casi de manera automática y muchas veces inconsciente, pero es interesante pensar y contemplar su uso como una herramienta para las instancias de evaluación, sobre todo en la etapa de las devoluciones y observaciones que los docentes hacen a los alumnos. Naturalmente en una charla entre docente y alumno se dará un intercambio de opiniones o pareceres, que ofrecerá a ambos la posibilidad de expresarse acerca del tema en cuestión, pero, mediante la aplicación del OMP en el cual, se intercepta el feedback, provocó un impacto positivo en los estudiantes debido a que éstos externaron, en su mayoría, haber sido útil el feedback porque el docente realizaba la retroalimentación de algún tema, subtema o punto específico que no se hubiese comprendido en una clase anterior.

Con respecto a esto, se cuestionó a los estudiantes de los temas que les habían causado confusión o duda y se obtuvieron los siguientes resultados:

El primer reactivo referido al feedback fue planteado para conocer qué es lo que quedó más confuso en el estudiante sobre el primer tema del programa correspondiente a Tipos de textos, a lo que los estudiantes respondieron lo siguiente: establecer mejor la diferencia entre el texto narrativo y el texto descriptivo, el número de estudiantes que respondió de esta manera fue el 39% del grupo experimental. Para esto, es necesario abordar los temas, nuevamente, desde el inicio, ya que si no se puede establecer una diferencia entre estos, significa que no se han comprendido en su totalidad. Por lo que se realizó la recapitulación de ambos temas de manera sucinta y de fácil comprensión, estableciendo por el docente la diferencia entre ambos textos. Y, para corroborar que se hayan comprendido los temas, se les solicitó a los estudiantes que redactaran un párrafo con sus propias palabras la diferencia entre éstos. En la revisión de la actividad a todo el grupo, se comprobó la comprensión de las definiciones y diferencias que los estudiantes anotaron como se muestra en la tabla número 10.

Tabla 10. Reactivo de feedback no. 1-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Tipos de textos		% FRECUENCIA: 39%	
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFFECTO
16-ene	2. ¿Qué parte te quedó confuso?	La diferencia entre texto narrativo y descriptivo.	<p>Recapitulación:</p> <p>Narración: Es una forma de organizar la estructura de la lengua para contar sucesos que ocurren en un tiempo y lugar determinados.</p> <p>Descripción: Es una forma de presentar una persona o un objeto "tan vivamente como si lo estuviéramos viviendo".</p> <p>Diferencia con la</p>	Redacción de un párrafo donde se explicita la diferencia entre ambos tipos de textos.	Comprensión de las definiciones de cada tipo de texto y la diferencia entre estos.

narración: que la descripción presenta una persona u objeto y la narración cuenta sucesos en un lugar y tiempo determinados.

El segundo reactivo relacionado a las preguntas de feedback consistió en saber qué fue lo que le pareció más difícil al estudiante sobre el tema de texto narrativo. El 35% de los estudiantes, respondieron que lo más difícil es la redacción en sí, narrar; ya que no es lo mismo hablar que escribir. La táctica utilizada para ayudar al estudiante a mejorar su redacción fue precisamente la práctica de la escritura. Y la actividad que se realizó fue la elaboración de un diario personal (una libreta pequeña); y, la elaboración de comparaciones de canciones y/o películas de interés personal en la cual debían anotar sus comentarios propios, con la finalidad de que el estudiante se expresara libremente tomando en cuenta la coherencia del texto, pero ante todo cotejando que el texto vaya bien narrado sin elementos que queden sueltos en la historia. Esto se puede apreciar en el contenido de la tabla 11.

Tabla 11. Reactivo de feedback no. 2-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Texto narrativo	%		
			FRECUCENCIA:		
			35%		
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFFECTO
20-ene	2. ¿Qué te pareció más difícil?	La redacción de textos, narrar oralmente es más fácil que escribir.	Practicar más la escritura con ejercicios de redacción.	Elaboración de un diario (1 mes). Elaboración de comparaciones de canciones y/o películas de interés personal.	La escritura en lenguaje coloquial.

Referente al tema de Monografía, se cuestionó al estudiante sobre qué parte de dicho tema quisiera que se ampliara para que no hubiera ningún problema al momento de hacer su investigación. El 26%, respondió que se le complicaba organizar y clasificar la información, así como, la elaboración del índice de un trabajo de investigación. Por lo que se realizó una recapitulación utilizando organizadores gráficos para organizar y clasificar información, tales como mapas mentales, conceptuales, diagramas y “V” de Gowin. Se les solicitó a los estudiantes que eligieran cuatro temas de interés personal para que cada uno de los organizadores gráficos. De lo cual, al realizar la revisión de las tareas, el docente revisó que los temas elegidos estuviesen bien ordenados, sintetizados y argumentados en cada organizador, tales datos se muestran en la tabla número 12.

Tabla 12. Reactivo de feedback no. 3-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Monografía	% FRECUENCIA 26%		
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFECTO
10-feb	1. ¿Qué parte del tema de Monografía quisieras se ampliara?	Cómo organizar y clasificar la información y cómo hacer el índice.	Recapitulación: Organizadores gráficos: mapa mental, mapa conceptual, diagrama, V Gowin.	Utilización de cada uno de los organizadores gráficos con temas de interés.	Comprensión del contenido de textos para sintetizar y organizar la información.

En el tema de Solicitud de empleo, se realizó una breve retroalimentación, debido a que el 10% de los estudiantes del grupo experimental, no conocían a qué se refería la solicitud de empleo al preguntar por sus Referencias familiares o no familiares. Y esto, porque no preguntaron al momento de la realización de la actividad y esperaron a dar respuesta al OMP para externar su duda, para que así, en la siguiente clase, se despejara la fluctuación.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Solicitud de empleo	% FRECUENCIA		
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFFECTO
24-feb	2. ¿Qué subtema te quedó más confuso?	Las referencias familiares o no familiares.	Especificar a qué se refiere con "referencias familiares". Desconocimiento de conceptos.	Corrección de la solicitud de empleo en algunos estudiantes.	Comprensión de términos.

Tabla 13. Reactivo de feedback no. 4-OMP. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 14, se muestran los resultados obtenidos del feedback realizado en relación al tema del Informe. El 45% de los estudiantes dieron como respuesta a la pregunta ¿qué te quedó más confuso del tema del Informe? A lo que 14 estudiantes respondieron que no podían establecer la diferencia entre Informe y Monografía. Por lo que, el *feedback* realizado en la siguiente clase, si bien no fue volver a ver el tema de Monografía ya que es muy extenso, únicamente, se dio la recapitulación sobre el informe, recordando que el Informe es un comunicado oral o escrito en el que se dan a conocer ordenadamente los resultados de una investigación o de un trabajo.

La monografía es un trabajo relativamente extenso, un texto argumentativo, con función informativa, que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, analizados con una visión crítica. Al final el docente estableció las principales diferencias entre estos trabajos. Una vez explicado, se le solicitó al estudiante la redacción de las diferencias entre ambos trabajos de investigación. El docente, al realizar la revisión, reparó en que los estudiantes hayan comprendido, en primer lugar, las definiciones de cada trabajo, sus características, y, en segundo lugar, las diferencias entre estos. Ver tabla 14.

Tabla 14. Reactivo de feedback no. 5-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Informe	% FRECUENCIA 45%	14 estudiantes	
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFFECTO
		MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS			
07-mar	2. ¿Qué te quedó más confuso?	La diferencia entre informe y monografía.	Recapitulación: El Informe es un comunicado oral o escrito en el que se dan a conocer ordenadamente los resultados de una investigación o de un trabajo. La monografía es un trabajo relativamente extenso, un texto argumentativo, con función informativa, que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, analizados con una visión crítica.	Redacción de un párrafo donde se explicita la diferencia entre informe y monografía.	Comprensión de las definiciones de cada trabajo y la diferencia entre estos.

El último reactivo de feedback, al igual que el anterior fue sobre el tema del Informe, y la pregunta fue: ¿qué subtema quieres que se explique mejor en la siguiente clase? El 29% del grupo control, respondió que tenía complicaciones en la redacción de las fuentes bibliográficas. Por lo que se realizó la recapitulación de una manera sucinta, para que el estudiante recordara cómo se redactan las fuentes con el modelo APA. Después de esto, se les encomendó como actividad extraescolar, acudir a la biblioteca para elaborar una lista de fuentes bibliográficas de diferentes textos como práctica. Lo cual, tuvo buena aceptación entre los estudiantes ya que ellos mismo eligieron los textos para realizar su práctica.

Tabla 15. Reactivo de feedback no. 6-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Informe	% FRECUENCIA		
			29%		
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	ACTIVIDAD	EFEECTO
14-mar	2. ¿Qué subtema quieres que se explique mejor en la siguiente clase?	La redacción de las fuentes bibliográficas.	Recapitulación: De manera sucinta, un breve repaso de cómo se redactan las fuentes con el modelo APA	Ir a la biblioteca y realizar una lista de fuentes bibliográficas de textos diversos.	Práctica de elaboración de lista de fuentes bibliográficas.

10.4.3. De la intervención del OMP en relación a la Motivación docente en el estudiante.

En relación a la motivación que ejerce el docente en el estudiante para mejorar su rendimiento escolar, se realizaron cinco reactivos aplicados en diferentes tiempos. En el primer reactivo aplicado en el tema de Textos expositivos, se le cuestionó al estudiante sobre la forma en que el docente le presentó el tema, si había sido de fácil comprensión. A lo que el 32% del grupo experimental, respondió lo siguiente: sí, aunque su voz es baja. Se deduce que quienes respondieron de esta manera o de forma similar, son los estudiantes que se sientan en la parte de atrás del aula. Por lo que el docente optó por esforzarse para alzar más la voz, para lograr que todos los estudiantes le escucharan, además de que se paraba estratégicamente entre filas, a medio salón para estar más cerca de los estudiantes y no necesariamente estar en la parte del frente de salón.

Tabla 16. Reactivo de motivación no. 1-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Texto expositivo	% FREC. 32%	10 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	EFFECTO
23-ene	1. ¿La forma en que el docente presentó el tema fue de fácil comprensión?	Sí, aunque su voz es baja.	El docente empezó a tener un tono de voz más alto.	Todos logran escuchar, aún los sentados hasta atrás.

El segundo reactivo correspondiente a la motivación del docente hacia los estudiantes, se le cuestionó al estudiante si el docente le ha aclarado sus dudas durante la clase. El 84% del grupo experimental, expresó que sí, que siempre el docente ha resuelto las dudas de quienes le preguntan en clase, y que además lo hace de forma agradable. No obstante, el docente al ver las respuestas dadas en el OMP, puso más atención a todas las preguntas o dudas que se les presentaban a los estudiantes en el transcurso de la clase o al final de ésta. Y lo que se logró con esta táctica fue que cada vez había más preguntas. El estudiante, al ver que el docente se prestaba para responder a los cuestionamientos por muy sencillos que parecieran, se sentía motivado a preguntar cualquier tipo de duda que tuvieran, incluso si iba relacionado con un tema anterior. Esto puede apreciarse de manera gráfica en la tabla 17.

Tabla 17. Reactivo de motivación no. 2-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Textos expositivos	% FREC. 84 %	26 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	EFFECTO

23-ene	2. ¿El docente te aclaró tus dudas durante la clase?	Sí, siempre resuelve de forma agradable las dudas de quienes le preguntan.	Poner atención a todas las preguntas o dudas que se presenten durante la clase o al final de ésta.	Cada vez había más preguntas, los estudiantes lograban sentir la confianza de preguntar cualquier cosa por más simple que pareciera.
---------------	--	--	--	--

Un reactivo muy importante es el siguiente, el cuestionamiento consiste en saber cómo considera el estudiante que el docente de Lenguaje puede ayudarlo a comprender mejor lo que se le dificulta de la asignatura. Los estudiantes dieron respuesta coincidiendo con ésta: dando más ejemplos de los temas que se vean en clase. A partir de esta premisa, el docente incrementó dar como mínimo tres ejemplos de los aspectos del contenido temático que requerían de ejemplos para la mejor comprensión del estudiante. Para esto, los estudiantes entendían y comprendían mejor, asimismo, el docente preguntaba al azar a diferentes estudiantes para corroborar que hayan comprendido el tema y no hubiera más dudas sobre el mismo, estos datos se muestran en la tabla 18.

Tabla 18. Reactivo de motivación no. 3-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Monografía	% FREC. 29 %	9 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	EFEECTO
03-feb	2. ¿Cómo puede ayudarte el docente para comprender lo que se te dificulta?	Dando más ejemplos de los temas.	El docente procuró dar más de tres ejemplos cuando se requería ejemplificar para la mejor comprensión de los temas.	Los estudiantes asentían con la cabeza, mencionaban que estaba claro y no tenían más cuestionamientos.

El siguiente reactivo es aún muy importante ya que nos permite conocer si el estudiante ha notado que la estrategia del OMP le ha ayudado a mejorar su aprendizaje. el 100% del grupo experimental respondió que sí, que al principio era un tanto tedioso responder a las preguntas del OMP, pero el mismo estudiante argumenta que, después de estar respondiendo a las preguntas, se dio cuenta que el docente hace recapitulaciones de los temas en duda, y que además es una forma de comunicarse mejor con el docente.

Tabla 19. Reactivo de motivación no. 4-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		OMP	% FREC. 100 %	
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	EFECTO
17-feb	1. ¿El OMP te ha ayudado a mejorar tu aprendizaje?	Sí, al principio daba flojera escribir pero ahora pienso que es como una buena forma de comunicarse con la profesora.	Práctica del OMP.	Esperaban responder las preguntas del OMP.

Otro reactivo muy directo a conocer sobre la estrategia del One minute paper fue en donde se le cuestiona al estudiante lo siguiente: ¿el docente te ha aclarado tus dudas después de escribirlas en el OMP? Un reactivo anteriormente mencionado es similar, pero la diferencia es que el anterior hacía referencia a si el docente despeja dudas durante la clase, y este reactivo, es sobre si el docente lee las preguntas y, obviamente, las respuestas en forma de cuestionamientos o dudas del estudiante y, además, en la clase siguiente las aclara. El 100% del grupo experimental respondió que sí, que el docente siempre comenta que hay dudas, confusión o inquietudes de compañeros anónimos que se deben despejar para que queden aprendidos los temas anteriores y poder abordar los siguientes. Con esto se logra que todos los estudiantes, incluso los que no tenían dudas, les queden mejor y más claros los temas de clases pasadas y así poder abordar los nuevos temas o subsiguientes de forma más fluida.

Tabla 20. Reactivo de motivación no. 5-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		OMP	% FREC. 100%	
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	TÁCTICA UTILIZADA	EFFECTO
17-feb	2. ¿El docente te ha aclarado las dudas después de escribirlas en el OMP?	Sí, siempre dice: "esto es una laguna, duda, confusión de alguien anónimo que tenemos que despejar..." y queda más claro para todos.	Recopilación de algún tema.	Mejor comprensión del tema.

Hasta aquí se concluyen los reactivos de la categoría de la Motivación que ejerce el docente en el estudiante.

10.4.4. De la intervención del OMP, en relación a la Retención del Conocimiento que tiene el estudiante en la asignatura de Lenguaje.

Para corroborar que el estudiante haya retenido el conocimiento adquirido en las clases, es necesario estimularlo a pensar sobre los factores más importantes de los contenidos temáticos. Recapitulando, el rendimiento académico es la medida de las capacidades del alumno, el cual expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, la retención del conocimiento o aprendizaje significativo se ve reflejada en el rendimiento académico, que a su vez, está vinculado a la aptitud del estudiante en su trayectoria escolar.

En el primer reactivo relacionado a la retención del conocimiento del estudiante, se le cuestiona sobre los aspectos más importantes de la Monografía. A lo cual, el 97% del grupo experimental, respondió que la investigación, la búsqueda de la información, la

redacción, la crítica a algún tema en específico y el “copy-page”, son los aspectos más importantes a considerarse para realizar la Monografía. Como se muestra en la tabla 21.

Tabla 21. Reactivo de retención de conocimiento no. 1-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Monografía	% FREC: 97%	30 alumnos
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
30-ene	1. Menciona un aspecto (no partes) importante de la Monografía.	La investigación, la búsqueda de información, la redacción, la crítica a algún tema específico, el no "copy-page".	El alumno recuerda los aspectos más importantes del tema.	

El segundo reactivo también sobre el tema de Monografía, consistió en cuestionarle al estudiante qué le parece ser más importante al realizar la monografía, a lo cual, el 94% del grupo experimental, expresó que lo más importante era escribir las conclusiones. Buscar información verídica. Poner las referencias. Tomar en cuenta todas las partes de la Monografía. Si bien las respuestas están en desorden, el estudiante muestra que se ha comprendido la importancia de la realización de un trabajo de investigación escolar del nivel medio superior como lo es la monografía. Tal información se puede apreciar en la tabla 22.

Tabla 22. Reactivo de retención de conocimiento no. 2-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Monografía	% FREC: 94%	29 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
30-ene	2. ¿Qué te parece ser más importante al realizar la Monografía?	Escribir las conclusiones. Buscar información verídica. Poner las referencias. Tomar en cuenta todas las partes de la Monografía.	Aunque en desorden, el estudiante ha comprendido la importancia de la realización de un trabajo de investigación como es la Monografía.	

El tercer reactivo sobre la retención del conocimiento, cuestiona al estudiante sobre lo que aprendió del tema de Monografía que considera le va a servir en su vida escolar. Ante este cuestionamiento, el 100% de los estudiantes respondieron que sí les servirá el tema de monografía para hacer investigación documental en otras materias, a pensar, reflexionar de forma crítica y a escribir de manera ordenada.

Lo que se ha pretendido lograr en el estudiante es que se interese por la investigación de todo lo que le rodea, y, a no únicamente pensar sino reflexionar de manera crítica sobre lo que está frente a él, desde los temas que se le imparten hasta lo que él mismo está investigando o conociendo. Esto también le servirá para ordenar sus ideas desarrollando la habilidad de la redacción que es la herramienta principal de la asignatura de Lenguaje, y al parecer no tan sólo de esta asignatura. Estos datos pueden apreciarse en la tabla 23.

Tabla 23. Reactivo de retención de conocimiento no. 3-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Monografía	% FREC: 100%	31 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
03-feb	1. ¿Qué aprendiste de la Monografía que te sea útil para tu vida escolar?	Sí me servirá para hacer investigación de todo. A pensar, reflexionar de forma crítica. A escribir de forma ordenada.	Se ha pretendido lograr en el estudiante que éste se interesa por la investigación de todo cuanto le rodea, y a no tan sólo pensar sino a reflexionar de forma crítica, además de organizar sus ideas desarrollando la habilidad de la redacción.	

En relación al reactivo que solicita al estudiante que mencione algunos los aspectos importantes del Currículum Vitae, EL 97% del grupo experimental, esto es, 30 estudiantes, que lo importante es la forma de organizar los datos profesionales y el escribir con sinceridad sobre la vida profesional para ser capaz de ingresar a trabajar. Con esto, se demuestra que el estudiante recuerda los aspectos importantes del tema de

manera subjetiva, que es, en esencia, lo más importante aparte de saber redactar el currículum vitae.

Tabla 24. Reactivo de retención de conocimiento no. 4-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Currículum Vitae	% FREC. 97%	30
		estudiantes		
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
20-feb	1. Menciona algún aspecto importante del Currículum Vitae.	La forma de organizar los datos profesionales. Escribir con sinceridad sobre la vida profesional para poder entrar a trabajar.	El alumno recuerda los aspectos más importantes del tema.	

Referente al reactivo sobre retención de conocimiento número 5, en el que se le cuestiona al estudiante su opinión, éste dice lo siguiente: ¿qué te pareció más difícil de la redacción del Currículum Vitae? Las respuestas que dio el 32% del grupo experimental, correspondiente a 10 estudiantes, fue que tenían fallas ortográficas y de acentuación. Si bien estos no son temas contenidos en el programa de primer año en Leguaje, son conocimientos básicos que el estudiante debe traer ya de educación básica, sin embargo, aún sigue con la deficiencia principalmente de acentuación. Para tal situación, en las clases subsiguientes, se dio repaso de reglas ortográficas y de acentuación para disminuir tal problema en el grupo experimental.

Tabla 25. Reactivo de retención de conocimiento no. 5-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Currículum Vitae	% FREC. 32%	10 estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
20-feb	2. ¿Qué te pareció más difícil de la	Cuidar la ortografía y acentuación.	Si bien la ortografía y la acentuación no son temas del Currículum Vitae, sino de	

redacción del Currículum Vitae?	conocimientos básicos en todo el ciclo escolar, aún el estudiante sigue manifestando errores, principalmente, de acentuación.
---------------------------------	---

En el siguiente reactivo, se le solicita al estudiante que escriba un concepto importante de la Solicitud de empleo, a lo que el 100% del grupo experimental, respondió acertadamente enlistando lo siguiente: datos personales, estudios académicos, experiencia profesional, otros tipos de estudio, experiencia en otros empleos. Si bien, no están en el orden que lo presenta una solicitud de empleo común, son los puntos principales e indispensables que contiene un documento como tal. Estos datos se muestran en la tabla 26.

Tabla 26. Reactivo de retención de conocimiento no. 6-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS		Solicitud de empleo	% FREC. 100%
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN
24-feb	1. Escribe un concepto importante de la Solicitud de Empleo.	Datos personales, estudios académicos, experiencia profesional, otros tipos de estudio, experiencia en otros empleos.	El alumno recuerda los aspectos más importantes del tema.

En el reactivo relacionado al tema del Informe, se le pide al estudiante que escriba las partes importantes de este tipo de documento de investigación. A lo que el 97% del grupo experimental; esto quiere decir que sólo un estudiante no respondió; expresaron de forma ordenada los siguientes puntos: título, índice, desarrollo o cuerpo, conclusión y bibliografía. Con esto se comprueba que el estudiante recuerda al 100% las partes del Informe, y no sólo eso, sino que recuerda el orden específico de éste, como se puede apreciar en la tabla 27.

Tabla 27. Reactivo de retención de conocimiento no. 7-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Informe	% FREC.	30
			97%	estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
14-mar	1. Menciona las partes del informe.	Título, índice, desarrollo o cuerpo, conclusión, bibliografía.	El alumno recuerda los aspectos más importantes del tema.	

En el último reactivo referente al contenido temático de la Carta, se le solicita al estudiante que escriba las características de este tipo de documento. De la misma forma que en el reactivo anterior, el 100% de los estudiantes responde de manera acertada lo siguiente: emisor, receptor, mensaje o asunto, la claridad, brevedad, concisión, precisión y exactitud. Estos son los factores de la Carta y son los que el estudiante anota en el OMP de este tema, lo cual, se deduce que el aprendizaje en el estudiante fue significativo; estos datos se pueden observar en la tabla 28.

Tabla 28. Reactivo de retención de conocimiento no. 8-OMP. Fuente: elaboración propia.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:		Carta	% FREC.	31
			100%	estudiantes
FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO	RESPUESTAS MÁS FRECUENTES Y SIMPLIFICADAS	OBSERVACIÓN	
17-mar	1. Menciona las características de la carta.	Emisor, receptor, mensaje. Claridad, breve, concisión, precisión y exactitud.	El alumno recuerda los aspectos más importantes del tema.	

10.5. Análisis comparativo del post-test con el pre-test.

Se hizo la comparación de 2 grupos relacionados y variables cualitativas dicotómicas. Se utilizó la prueba de Cochran (Q de Cochran) para contrastar si las poblaciones muestreadas son equivalentes en su posición. Debido a que se presentó muerte experimental de 6 sujetos del GE, y, 5 en el GC, los grupos quedaron conformados por 30 sujetos ($n=30$) en el GE, y, 31 en el GC ($n=31$). En donde

HO: no hay diferencias entre los estudiantes que recibieron la intervención del OMP para mejorar su aprendizaje.

H1: sí hay diferencias entre los estudiantes que recibieron la intervención del OMP para mejorar su aprendizaje.

Dado que

Con $p < 0.05$ se rechaza HO y

Con $p > 0.05$ no se relaciona HO

A continuación se muestran a detalle un análisis comparativo entre el GC y el GE. Referente al Pre-test del GE, se obtuvieron los siguientes resultados: en la tarea del docente donde se cuestiona al estudiante si éste asigna un tiempo especial dentro de la clase para la resolución de dudas de los estudiantes, en donde la Media fue de 0.33 y la Desviación de 0.479. En la segunda tarea, la cual consiste en tomar en cuenta las aportaciones del estudiante en los diversos temas, la Media fue de 0.4 y la Desviación de 0.49. En la siguiente tarea, la que consistió en la utilización de vocabulario de fácil comprensión para el estudiante, la Media fue de 0.63, la Mediana de 1, y, la Desviación de 0.49.

La tarea correspondiente a la promoción y motivación de la participación de los estudiantes en clase, la Media en el GE fue de 0.73, la Mediana de 1 y la Desviación de 0.45. En cuanto a la utilización de ejemplos ilustrativos y variados, la Media fue de 0.47 y la Desviación de 0.507. En la tarea del docente, referente a que si toma en cuenta todas las actividades de los alumnos para su calificación, la Media fue de 0.73, la Mediana de 1, y, la Desviación de 0.45. Mientras que en la tarea del docente de proporcionar temas para

hacer investigaciones documentales la Media fue de 0.43 y la Desviación de 0.504. En la repartición de temas de la signatura para realizar trabajos en equipo se obtuvo un Media de 0.4 y una Desviación de 0.498. Referente a si el docente proporciona lecturas y realiza preguntas sobre éstas como estrategia de comprensión lectora, la Media fue de 0.7, la Mediana de 1, y, la Desviación de 0.466. Por último, si el docente ha proporcionado temas que ayuden al estudiante para elaborar exposiciones y mejore su aprendizaje, la Media fue 0.27 y la Desviación fue de 0.45.

En oposición a los resultados obtenidos en el pos-test del mismo GE, donde se obtuvieron variaciones significativas en el GE que beneficiaron a los estudiantes en su rendimiento escolar, en su aprendizaje y por ende, en sus calificaciones en Lenguaje. El docente, al utilizar la estrategia innovadora del OMP, los estudiantes proporcionaron la siguiente información: referente a si el docente asigna un tiempo de la clase para la resolución de dudas la Media fue 0.97, la Mediana de 1, y, la Desviación de 0.186. En relación a si tomó en cuenta las aportaciones de todos los estudiantes para infundir motivación, la Media fue de 1, la Mediana de 1 y no hubo Desviación. Con respecto a la tarea del docente de utilizar un vocabulario de fácil comprensión para que el estudiante tenga una mejor retención del conocimiento aprendido, la Media fue de 0.79, la Mediana 1 y la Desviación de 0.412. En la tarea del docente de la aplicación de la estrategia del OMP, para motivar a los estudiantes a participar en los diversos temas con la seguridad de hablar sin temor a equivocarse, la Media fue de 0.79, la Mediana de 1 y la Desviación 0.412.

En cuanto a dar ejemplos diversos e ilustrativos para mejorar el aprendizaje del estudiante, tanto la Media, como la Mediana fue de 1. Referente a tomar en cuenta las todas actividades realizadas en clase por los estudiantes, la Media fue de 0.93, la Mediana de 1 y la Desviación de 0.258. En cuanto si el docente les proporcionó temas para realizar investigaciones documentales al GE, tanto la Media como la Mediana fue de 1. Y por último, si el docente proporcionó lecturas y temas para luego realizar preguntas sobre las mismas o en su caso, que el estudiante realizara la exposición o comentario crítico de éstas, la Media fue de 0.93, la Mediana de 1 y la Desviación 0.258.

Estos resultados son significativos para el GE, ya que se pudo comprobar que la estrategia innovadora del OMP, tuvo un impacto positivo en el GE beneficiando a los

estudiantes en su rendimiento escolar, en el aprendizaje significativo de la asignatura de Lenguaje, en la motivación escolar dentro del aula, y, por ende, mejoró sus calificaciones en dicha asignatura en comparación con los otros grupos, inclusive con otras generaciones en el segundo y tercer parcial.

10.5.1. Prueba de análisis comparativo Q de Crochaine pre pos del GE y del GC

De acuerdo a los resultados estadísticos de contraste del GC con el GE se encontró lo siguiente: en el GE, al aplicarle la intervención del OMP, los estudiantes tuvieron mejorías de desempeño escolar, fueron motivados a estudiar a participar durante la clase, obtuvo mejores calificaciones en el tercero, e incluso en el cuarto parcial, y además, lo que es más importante, tuvo un aprendizaje significativo al aprehender el conocimiento, retenerlo. Esto fue notorio al continuar con las clases en el cuarto parcial, en donde ya no se aplicó la intervención, sin embargo, el estudiante se mostró interesado y estimulado al querer seguir respondiendo preguntas o informando al docente sus inquietudes, ya sea de forma grupal o de manera individual, antes del término de la clase.

Del mismo modo, se puede decir que el GE tuvo mejorías a partir de la aplicación de la intervención del OMP, y, que el GC no fue deficiente, pero tampoco tuvo el mismo logro académico que el GE. Por otro lado, el docente también tuvo un buen desempeño al motivar al estudiante a interesarse por la asignatura y hacerle notar que es una materia fundamental relacionada con las otras asignaturas de primer año así como para los grados posteriores. Esto significa que la intervención del OMP tuvo el resultado significativo en el grupo experimental, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dudas pos	Experimental OMP	31	35	1085
	Control	31	28	868
	Total	62		
Aportaciones pos	Experimental OMP	28	31.5	882
	Control	31	28.65	888
	Total	59		
Comprensión pos	Experimental OMP	31	32	992
	Control	31	31	961
	Total	62		
Participación pos	Experimental OMP	31	31	961
	Control	31	32	992
	Total	62		
Ejemplos pos	Experimental OMP	31	32.5	1007.5
	Control	31	30.5	945.5
	Total	62		
Actividades pos	Experimental OMP	31	33.5	1038.5
	Control	31	29.5	914.5
	Total	62		
Investigación pos	Experimental OMP	31	37.5	1162.5
	Control	31	25.5	790.5
	Total	62		
Lecturas pos	Experimental OMP	31	34.5	1069.5
	Control	31	28.5	883.5
	Total	62		

Tabla 29. Rangos comparativos GE y GC post-test. Fuente: elaboración propia.

De la información de la tabla 29 se desprenden los resultados que se obtuvieron del pos-test en el programa SPSS, en los cuales, se determinó que el OMP fue efectivo para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes del GE en la asignatura de Lenguaje, ya que la suma de rangos en cinco tareas fue más alta que en el GC. Esto prueba su eficacia comparativa entre el pre-test y el pos-test.

Tabla 30. Estadísticos de contraste GE.

Fuente: elaboración propia.

Estadísticos de contraste GE	
N	28
Q de Cochran	166.877 ^a
gl	19
Sig. asintót.	0
a. 1 se trata como un éxito.	

Tabla 31. Estadísticos de contraste GC.

Fuente: elaboración propia.

Estadísticos de contraste GC	
N	31
Q de Cochran	122.536 ^a
gl	19
Sig. asintót.	0
a. .000 se trata como un éxito.	

En el GE se logra apreciar el avance en el aprendizaje a partir de las mediciones realizadas como se muestra en las tablas 30 y 31, donde 1 corresponde al éxito en el aprendizaje; y, en el GC se obtuvo una gran significación frente al GE, dado que .000 corresponde al éxito en el aprendizaje que tuvo el GC en comparación con el GE, siendo éste nulo, debido a que al GE se le aplicó el OMP para mejorar su aprendizaje en el tercer parcial. En resultado que arroja la prueba Q se observa la muestra estadística de .000 lo que permite corroborar la hipótesis de trabajo, esto es, la intervención basada en el OMP es altamente significativa para los estudiantes que la reciben en comparación con el GC que no recibió este beneficio.

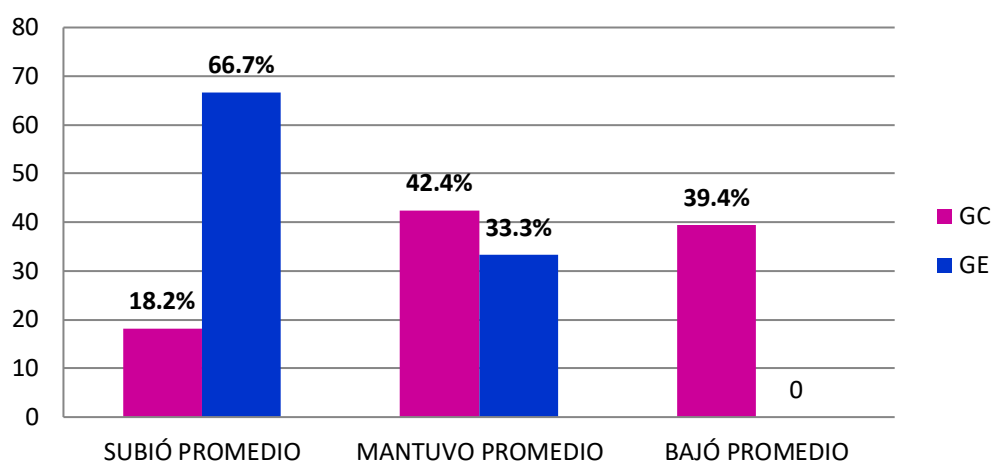
Tabla 32 a y b. Porcentajes de promedios obtenidos en el 3er Parcial. Fuente: elaboración propia.

a) GRUPO CONTROL			b) GRUPO EXPERIMENTAL		
SUBIÓ PROMEDIO	6	18.2%	SUBIÓ PROMEDIO	22	66.7%
MANTUVO PROMEDIO	14	42.4%	MANTUVO PROMEDIO	11	33.3%
BAJÓ PROMEDIO	13	39.4%	BAJÓ PROMEDIO	0	0%
	33	100%		33	100%

Esto significa que, se pueden comparar las calificaciones de los estudiantes del GC y del GE, en las cuales, se puede hacer notar que en el GC hubo un número considerable de estudiantes que bajaron su promedio en el tercer parcial; mientras que en el GE, no hubo ningún estudiante que hubiese bajado su calificación, y el porcentaje más alto en este grupo está en los estudiantes que subieron su calificación. Esto por la aplicación de la intervención de la estrategia innovadora del OMP, la cual ayudó a los estudiantes a realizar críticas, opiniones, reflexiones sobre temas específicos, a sentirse desinhibidos para cuestionar dudas y plantear preguntas de forma escrita, con la finalidad

y perspectiva de que el docente, en la clase siguiente, realizara una retroalimentación para despejar dudas, aclarar temas y, si fuera necesario, volver a explicar los temas completos para ayudar al estudiante a comprender mejor y aprehender los temas del programa de la Unidad de Aprendizaje de Lenguaje, y así que el estudiante tuviera un aprendizaje significativo.

En la siguiente gráfica se muestran de forma comparativa las grandes diferencias resultantes entre el GC y el GE en las calificaciones del tercer parcial, al término de la intervención de la estrategia innovadora del OMP:



Gráfica 35. Desempeño escolar del 3er Parcial en Lenguaje. Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la anterior gráfica número 34, el desempeño escolar de los estudiantes del GE subió considerablemente su calificación mejorando su promedio general aritmético. La diferencia del GE es sustancial, ya que fue de un 48.5% en comparación al GC. Esto no sólo quedó plasmado en las calificaciones de forma numérica sino también en los conocimientos adquiridos y aprehendidos en los estudiantes del GE. En cuanto al grupo que mantuvo mejor sus calificaciones, aquí fue el GC, ya que obtuvo el 42.4% de estudiantes que no bajaron pero tampoco subieron su calificación en el tercer parcial, a diferencia del GE en el cual el 33.3% mantuvo su misma calificación igual que en el segundo parcial. Si bien, es un porcentaje menor el del GE, no se puede dejar de mencionar que el porcentaje más amplio lo tiene el GE en el incremento de calificación, ya

que, referente el grupo que bajó su promedio fue el GC con el 39.4% de estudiantes y con un porcentaje de cero en el GE, es decir, que ningún estudiante bajó su calificación en el grupo al que se le aplicó el OMP. Esto quiere decir que, la estrategia del OMP fue efectiva para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje I de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP, en el tercer parcial.

Cabe mencionar que en el GC hubo dos estudiantes que reprobaron en el tercer parcial, ambos con la calificación de 5, uno de ellos también con el segundo parcial reprobado con 4 y el otro con la mínima aprobatoria que es de 6. De manera general, el promedio del GC en el segundo parcial fue de 8.8, y, en el tercer parcial fue de 8.6, esto es, el GC bajó su promedio .2 décimas del segundo al tercer parcial.

En el GE, fueron dos estudiantes con calificaciones bajas en el segundo parcial, un estudiante obtuvo 4 y otro 7, los demás estudiantes obtuvieron calificaciones de 8, 9 ó 10. Ya en el tercer parcial, ambos estudiantes de baja calificación subieron a 9, el resto del grupo subió en su mayoría a 10 ó 9, o bien, mantuvieron su calificación, pero nunca la bajaron. En cuanto al promedio general del grupo obtuvieron el siguiente: en el segundo parcial el grupo obtuvo 8.8, mientras que en el tercer parcial, ya aplicado el OMP, obtuvieron 9.8 de promedio general grupal.

Con base en el tratamiento estadístico al que fueron sometidos los datos recogidos durante la investigación, se realizaron las correlaciones de Rho Spearmen en el programa estadístico SPSS, de lo cual, se comprueba en la tabla 31, reiteradamente, la efectividad del OMP en el GE como resultados en las correlaciones de Pearson, en la cual, se presenta el cambio significativo y muy significativo en los estudiantes del GE después de la intervención.

		Correlaciones													
		Gr up c	M oti	G éne ro	E dad	D ud as	R eflexión	R eflexiónCon	S egundoParci	S egundoParci	M otivación2	D udasfeedback	R eflexión2	D udasfeedback	
grupo	Correlación de Pearson	1	0	0	0	-0.07	0.06	0.03	0.011	.497**	.463**	.483**	.569**	.534**	
	Sig. (bilateral)		1	1	1	0.618	0.594	0.8	0.931	0	0	0	0	0	
Motivación	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	1	0.038	0.094	0.098	0.022	0.059	-0.11	0.057	-0.1	-0.02	0.092	0.112	
Género	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.038	1	0.049	0.04	0.04	0.101	0.031	0.033	-0.07	0.113	0.249	0.058	
Edad	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.094	0.049	1	0.036	0.145	0.245	-0.05	-	-0.05	0.21	0.081	0.101	
Dudas/Feedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.094	0.049	0.036	1	0.166	0.006	0.06	-	0.249	0.022	0.021	0.09	
Reflexión	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.069	0.022	-	0.04	0.14	0.16	0.005	0.109	0.061	0.125	0.033	0.014	0.004	
ReflexiónCon	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.594	0.864	0.741	0.275	0.213	0.21	0.972	0.4	0.636	0.333	0.797	0.916	0.976	
SegundoParci	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.033	0.059	-0.1	0.245	0.006	0.01	-	-0.04	-	-0.03	-0.07	0.019	0.062	
Motivación2	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.8	0.646	0.435	0.055	0.961	0.972	0.783	0.678	0.83	0.611	0.885	0.633	0.633	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.011	-	0.031	-	0.069	0.109	0.036	1	0.168	0.067	0.106	-	.556**	
Reflexión2	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0.931	0.418	0.809	0.725	0.64	0.78	0.4	0.78	0.193	0.603	0.41	0.971	0	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	.497**	0.05	0.033	.348*	0.05	1	0.054	0.168	1	.419**	0.167	.295*	.263*	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.697	0.802	0.006	0.697	0.638	0.678	0.193	0.001	0.195	0.02	0.039	0.039	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	.463**	-0.1	-	-	0.249	0.128	-	0.067	.419**	1	0.122	.419**	.293*	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.464	0.599	0.685	0.05	0.33	0.603	0.00	0.343	0.00	0.021	0.021	0.021	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	.483**	-	0.113	0.21	0.02	0.03	0.106	0.167	0.122	1	.395**	.297*	.297*	
Dudasfeedback	Correlación de Pearson	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Sig. (bilateral)	0	0.864	0.383	0.101	0.86	0.79	0.61	0.41	0.195	0.343	0.00	0.019	0.019	

TercerParcial RetenciónCon	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	Correlación de Pearson	.569*	-0.09	0.249	0.081	0.021	-0.02	0.019	-0.01	.295	.419**	.395**	.1	.294
	Sig. (bilateral)	0	0.478	0.051	0.533	0.873	0.915	0.885	0.971	0.02	0.001	0.001		0.021
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	Correlación de Pearson	.534*	-0.11	0.058	0.101	-0.09	0.004	0.062	.556**	.263	.293*	.297*	.294	.1
	Sig. (bilateral)	0	0.408	0.655	0.434	0.488	0.976	0.633	0	0.039	0.021	0.019	0.021	
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
	Correlación de Pearson													
	Sig. (bilateral)													
	N													
	N													

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 33. Correlaciones de Pearson del GC y el GE antes y después del OMP. Fuente: elaboración propia.

Para el procesamiento y corroboración de que el One Minute Paper tuvo resultados efectivos en el GE se consideraron las variables dicotómicas para comprobar su efectividad, para lo cual, se utilizó el programa estadístico SPSS para la estadística descriptiva inicial en la cual se realizaron interpretaciones de tipo cualitativo, como en la siguiente tabla 32 donde se prueba con una correlación de Rho de Spearman en pruebas no paramétricas en el programa estadístico SPSS donde el OMP tuvo resultados muy significativos después de la experimentación en la Motivación, en las dudas/feedback, la reflexión, la retención del conocimiento de los estudiantes, y por ende, en la calificación del tercer parcial en comparación con el segundo parcial.

		Correlaciones													
		grupo	Motivación	Género	Edad	DudasFeedback	Reflexión	RetenciónConocimientos	SegundoParcial	Motivación2	Dudasfeedback2	Reflexión2	RetenciónConocimientos2	TercerParcial	
Rho de Spearman	grupo	Coefficiente de correlación	1	0	0	0	-0.065	0.069	0.033	-0.113	.463	.483	.569*	.599	
		Sig. (bilateral)		1	1	1	0.618	0.594	0.8	0.381	0	0	0	0	
		N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	
	Motivación	Coefficiente de correlación	0	1	0.038	0.094	0.098	0.022	0.059	-0.17	0.05	-0.095	-0.022	-0.092	-0.183
		Sig. (bilateral)	1		0.769	0.467	0.449	0.864	0.646	0.186	0.697	0.464	0.864	0.478	0.154
		N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

Género	Coefficiente de correlación	0	0.038	1	0.049	-	-	-	0.033	0.033	-	0.	0.249	0.
	Sig. (bilateral)	1	0.769	.	0.707	0.769	0.741	0.435	0.8	0.802	0.	0.	0.051	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Edad	Coefficiente de correlación	0	0.094	0.049	1	0.036	-	0.245	-	-	-	0.	0.081	0.
	Sig. (bilateral)	1	0.467	0.707	.	0.784	0.275	0.055	0.976	0.006	0.	0.	0.533	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
DudasFeedback	Coefficiente de correlación	-	0.098	-	0.036	1	-	0.006	0.116	-	0.	0.	0.021	-
	Sig. (bilateral)	0.618	0.449	0.769	0.784	.	0.213	0.961	0.369	0.697	0.	0.	0.873	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Reflexión	Coefficiente de correlación	0.069	0.022	-	-	-	1	-	0.037	0.061	0.	0.	-	0.
	Sig. (bilateral)	0.594	0.864	0.741	0.275	0.213	.	0.972	0.778	0.636	0.	0.	0.917	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
RetenciónConocimientos	Coefficiente de correlación	0.033	0.059	-	0.245	0.006	-	1	0.034	-	-	-	0.019	0.
	Sig. (bilateral)	0.8	0.646	0.435	0.055	0.961	0.972	.	0.794	0.678	0.	0.	0.885	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
SegundoParcial	Coefficiente de correlación	-	-	0.033	-	0.116	0.037	0.034	1	0.029	-	0.	-	.333
	Sig. (bilateral)	0.381	0.186	0.8	0.976	0.369	0.778	0.794	.	0.821	0.	0.	0.746	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Motivación2	Coefficiente de correlación	.497*	0.05	0.033	-	-	0.061	-	0.029	1	.4	0.	.295*	0.
	Sig. (bilateral)	0	0.697	0.802	0.006	0.697	0.636	0.678	0.821	.	0.	0.	0.021	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
Dudasfeedback2	Coefficiente de correlación	.463*	-	-	-	0.249	0.125	-	-	.419*	1	0.	.419*	0.
	Sig. (bilateral)	0	0.464	0.599	0.685	0.051	0.333	0.83	0.745	0.001	.	0.	0.001	0.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

Reflexión2	Coefficiente de correlación	.483*	-0.022	0.113	0.21	0.022	0.033	-0.066	0.004	0.167	0.122	1	.395*	.307
	Sig. (bilateral)	0	0.864	0.383	0.101	0.864	0.797	0.611	0.975	0.195	0.343	.	0.001	0.015
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
RetenciónConocimientos2	Coefficiente de correlación	.569*	-0.092	0.249	0.081	0.021	-0.015	0.019	-0.042	.295*	.419	.395	1	.368
	Sig. (bilateral)	0	0.478	0.051	0.533	0.873	0.915	0.885	0.746	0.020	0.001	0.001	.	0.003
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
TercerParcial	Coefficiente de correlación	.599*	-0.183	0.102	0.105	-0.197	0.022	0.045	.333*	0.149	0.229	.307	.368*	1
	Sig. (bilateral)	0	0.154	0.429	0.415	0.124	0.864	0.726	0.008	0.246	0.070	0.015	0.003	.
	N	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 32. Correlaciones de Rho Spearman del GC y el GE antes y después del OMP. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo al análisis de correlaciones que arroja la tabla 32, los grupos analizados tienen una diferencia significativa después de la intervención del OMP, lo cual prueba la efectividad del OMP en el grupo en relación a la Motivación2 (.497**), en Dudas/feedback2 (.463**), en Reflexión2 (.483**), en Retención de conocimientos2 (.569**), y, en la calificación del tercer parcial (.599**). La hipótesis planteada al inicio de esta investigación se comprueba en esta tabla 31 al verificar la efectividad del OMP como estrategia de aprendizaje en Lenguaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada surge a partir de la detección de la problemática de reprobación en la asignatura de Lenguaje I, en primeros años del turno matutino, en la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; problemática identificada desde hace tres años atrás a nivel institucional, siendo la preparatoria Lázaro Cárdenas la más baja en el desempeño escolar en la asignatura ya mencionada. De ahí que surge la necesidad de elaborar una estrategia innovadora que mejore la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para su mejor aprovechamiento y aún más, para que ellos tengan un aprendizaje significativo y sean capaces de retener el conocimiento para la asignatura subsiguiente, y, a la vez de crear nuevo conocimiento a través del desarrollo de las competencias correspondientes a cada temática.

A continuación se presenta, de manera general y de ambos grupos al GC y al GE, las respuestas a las preguntas de investigación del presente estudio:

De las estrategias utilizadas por el docente. En relación a las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta investigación, se concluye lo siguiente: referente a la primera pregunta de investigación, la cual consiste en el conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por el docente titular de la asignatura de Lenguaje I, antes de la intervención del One Minute Paper, las cuales afectan el rendimiento académico de los estudiantes, el docente proporciona ejemplos ilustrativos para la mejor comprensión de los temas un 47% en el GE, y, un 45% en el GC; el 71% de ambos grupos manifestó que el docente toma en cuenta todas las actividades de los alumnos para su calificación por parcial; el 38% del GE y el 35% del GC externan que el docente proporciona temas para hacer investigaciones documentales.

El 38% de los estudiantes del GE y el 39% del GC manifestaron que el docente proporciona temas para hacer trabajos en equipo dentro del aula, o bien, para tareas en casa; el 68% de los estudiantes del GE y el 71% del GC expresó que el docente proporciona lecturas y realiza preguntas sobre las mismas, ya sean lecturas correspondientes a los contenidos temáticos, o bien, lecturas extras; el 24% de los estudiantes del GE y el 16% del GC, mencionaron que el docente proporciona temas para exposiciones, estos son sobre los contenidos temáticos programados.

De lo anterior, se puede decir que el docente ha realizado diversas estrategias para que el estudiante aprehenda el conocimiento, en donde, la promoción de la participación de todos los estudiantes es lo más importante para desarrollar la oralidad, la opinión, la reflexión y la crítica sobre temas diversos en el estudiante.

Después, el tomar en cuenta todas las actividades de los estudiantes es de suma relevancia, ya que, el estudiante se esfuerza en cumplir con cada una de sus tareas y/o trabajos para que estos sean considerados para su evaluación, por lo que deben ser registradas cada una de las actividades que determine el docente que realice el estudiante; de esta manera, también se podrá detectar al estudiante que no esté al corriente en sus actividades y recordarle el plazo de entrega.

Otra actividad que realiza el docente es que éste proporciona lecturas y realiza preguntas sobre éstas, lo que ayuda al estudiante a comprender los textos, a responder preguntas inferenciales, a realizar deducciones, a comparar textos, a diferenciar perspectivas de cada autor que aborden el mismo tema, a encontrar similitudes en puntos de vista de diversos textos y a elaborar ellos mismos desenlaces en textos sin final, es decir, no solamente los estudiantes responden preguntas de comprensión de textos sino también de lectura comparada.

Además el docente utilizó lenguaje de fácil comprensión para que el estudiante entienda todo el tema, aunque sí utiliza nuevas palabras dando el significado para incrementar el léxico en el estudiante. Asimismo, otra técnica que utiliza el docente es que toma en cuenta todas las aportaciones y opiniones del estudiante, haciéndoles saber que, dentro del aula, ante el grupo y con el docente, pueden equivocarse y eso no demeritará su calificación, no afectará en lo más mínimo en su rendimiento escolar. Lo que les da la confianza de hablar/participar/comentar sobre los temas del programa educativo de Lenguaje.

No se puede dejar de mencionar que esto es una partes fundamentales del OMP, el promover que el estudiante sienta confianza al redactar sus dudas sobre el tema visto en clase. Otra actividad que realiza el docente durante sus clases es que da varios ejemplos ilustrativos para que se comprendan los temas de la unidad de aprendizaje. Del mismo modo, el docente proporciona temas para que el estudiante trabaje en equipo, y

así también desarrolle la competencia que refiere a trabajar de forma colaborativa, en la cual participa y colabora de manera afectiva en equipos diversos.

Otra de las actividades que el docente realizó fueron los temas que proporcionó para que el estudiante elaborara investigaciones documentales. Esto quiere decir que, el docente debe tener el conocimiento y la capacidad adecuados sobre la realización de investigaciones escolar de nivel medio superior, para acercarlos a dar los primeros pasos en investigación. Por lo que el docente, proporciona temas acordes al nivel de preparatoria para emplear la metodología de investigación adecuada a cada tema de investigación que realicen en los estudiantes en equipo. Esta es una manera efectiva en la que el estudiante se interesa por la asignatura, ya que se le da a elegir un tema proporcionado por el docente, o bien, que el mismo estudiante elija el tema que desea investigar, de esta manera el estudiante desarrolla desde cero su propia investigación.

El asignar un tiempo de la clase para la resolución de dudas, es otra de las actividades que realiza el docente, lo cual benefició mucho a los estudiantes, ya que ellos están sabedores de que cada viernes al final de la clase, pueden comentar con el docente las inquietudes que tengan sobre algún tema en específico para que un tipo de asesorías dentro del aula. No dejando a un lado que el docente cuenta con un horario de asesorías proporcionado por la Unidad Académica, sin embargo, el estudiante en la mayoría de los casos prefiere que sea en su hora de clase la resolución de problemas temáticos.

Por último, una de las formas en que también se le ayuda al estudiante a aprehender el conocimiento es proporcionándole temas del programa de la asignatura para que lo investigue y además realice una exposición de éste ante el grupo. En dicha exposición, los estudiantes trabajan en equipo en la investigación del tema y de la misma manera lo presentan al grupo. Lo que hace el docente es revisar antes la investigación para que no falte algún punto importante y previamente, revisa también la exposición que vayan a presentar, así como, durante la exposición del equipo, si algún integrante de éste mencionara algo fuera del tema, errado o se detectara algún faltante del tema, el docente lo aporta para complementar la información y sin incomodar al equipo, sino de forma amable da a conocer el asunto.

Aunque lo que intenta es que el equipo proporcione todo el tema, esto ocurre cuando, sin darse cuenta, el equipo por algún motivo omite la información sin intención.

No obstante, para que los estudiantes mejoren su rendimiento académico en dicha asignatura, fue necesaria la aplicación de la intervención del OMP que se detallará más adelante el impacto que se logró en los estudiantes.

De la motivación. La motivación que ejerce el docente sobre los estudiantes es muy importante para que estos se sientan identificados con los temas de la asignatura; principalmente, para ellos aprehendan el conocimiento y sean capaces de producir nuevo conocimiento, además de que desarrollen sus habilidades, actitudes, destrezas y valores y sean capaces de ser críticos y reflexivos en cualquier tema de interés y/o académico.

Por lo cual, se hace referencia a la segunda pregunta de investigación sobre la motivación que ejerce el docente se obtuvo que éste motiva a los estudiantes a aprender por sí mismos y no sólo quedarse con el conocimiento que el docente proporcione; a reflexionar sobre las lecturas otorgadas por el docente las cuales no son sólo lecturas de comprensión sino de crítica y opinión; los motivó a investigar sobre temas del interés del alumno llevando a cabo el proceso de investigación escolar; los motivó a hacer preguntas delante del grupo sin que el estudiante sintiera temor a equivocarse; y, obviamente, los motivó a realizar preguntas de forma personal en asesorías.

Concerniente a las correcciones orales que realiza el docente a un estudiante delante del grupo, éste lo hace de forma la mayoría de la veces amable y benevolente; solamente dos estudiantes sintieron que él lo hizo con descontento o decepcionante. Lo que lleva a los estudiantes a tener la confianza de realizar preguntas en cualquier momento de la clase, o bien, pueden hacer comentarios sobre la temática del programa sin que se sientan cohibidos para participar durante la clase.

Relacionado a lo anterior, cuando el estudiante comete un error al opinar, participar, responder preguntas orales, o al hacer un comentario del tema de clase, el docente le dice que es normal o común que se equivoquen, les hace sentir que no hay ningún problema y que deben reconocer su error, o bien, les explica por qué están equivocados para que aprendan y la próxima vez no cometan la misma falta.

Ahora bien, con relación a la motivación que el estudiante tiene dentro de la asignatura para obtener buenas calificaciones, se concluye lo siguiente, los alumnos estudian para sentirse bien consigo mismos y porque les gusta estudiar; lo que quiere

decir que, la mayoría de los estudiantes va a la preparatoria y estudia para sentirse realizado como persona y formar parte importante dentro de la sociedad, como individuo que puede aportar algo sustancial a una comunidad a un futuro, ya que todos los estudiantes tienen planeado ingresar al nivel superior, dentro de la misma universidad o en otra.

Asimismo, para los estudiantes es más importante esforzarse y ser reconocido como buen estudiante y ayudar a los compañeros que no han comprendido al cien por ciento los temas, así como, consideran más importante aprender los temas aunque no obtengan buenas calificaciones, que lo ideal sería que fueran de la mano los conocimientos y las buenas calificaciones, pero aquí ya entran otros factores tales como la conducta, la asistencia, la responsabilidad de entrega de trabajos y tareas, entre otros, que son causantes de una baja calificación. Puede existir un estudiante brillante, que comprenda a la primera un tema, incluso, difícil, pero si éste no entrega tareas, trabajos y además asiste regularmente a clases, es difícil que obtenga la máxima calificación de 10.

Referente a cómo el estudiante puede mejorar su rendimiento escolar en la asignatura de Lenguaje I, sin la aplicación del One Minute Paper es repasando sus anotaciones y apuntes más de dos veces para comprender el tema que le cause dificultad. La ventaja de esta información que proporcionó el estudiante es que por sí sólo realiza esta actividad que es repasar sus apuntes de los temas que no le han sido claros.

Algunos estudiantes si bien se sienten motivados durante la clase, consideran que se sienten somnolientos a lo largo de la clase y que esto les perjudica, ya que no ponen toda la atención necesaria a los temas para aprenderlos y recordarlos después; por lo que se requirió detectar a estos estudiantes para ayudarles a mejorar sus calificaciones con la estrategia del OMP de la que más adelante se expondrán las conclusiones positivas en los estudiantes. Como consecuencia de lo anterior, el estudiante argumentó que necesita dedicarse más a elaborar sus tareas y trabajos en tiempo y forma; así como, repasar sus apuntes de manera frecuente y no solamente un día previo al examen.

Del impacto del One Minute Paper

Reflexión en el estudiante. En los reactivos que hacen al estudiante reflexionar sobre los temas de Tipos de Texto, Monografía, Informe, y, Solicitud de empleo; en Tipos de texto, los estudiantes mostraron en un 88% haber comprendido en su totalidad los temas después de haber llevado a cabo la intervención del OMP por el docente, ya que sus argumentos fueron acertados y aún más, se logró que los alumnos fueran capaces de redactar libremente cualquier tipo de texto, tales como: narrativo, descriptivo y argumentativo, con la finalidad de que el estudiante desarrolle la habilidad de la redacción de textos para defender su postura ante determinadas situaciones, o bien, para reflexionar sobre algún tema académico en específico y desarrolle asimismo, la capacidad de crítica hacia otras posturas, así como, el valor de la tolerancia y el diálogo y no que sólo se quede el estudiante con el aprendizaje de la estructura de textos narrativos como lo es: la introducción, desarrollo y la conclusión de éstos. Si bien el estudiante supo detectar dicha estructura, y los conceptos principales de textos narrativos, es indispensable que suba de nivel de la comprensión del texto a la reflexión de éstos y la crítica.

En este mismo grupo de reactivos sobre la Reflexión de contenidos temáticos y textos narrativos, se le invitó al estudiante a dar su opinión personal sobre un tema en específico a lo que el 88% del Grupo Experimental dio respuestas enriquecedoras sobre un texto descriptivo, porcentaje que no se había logrado antes sin la intervención del OMP, con lo que se comprobó que esta estrategia ayudó al estudiante a identificar las descripciones de espacios, descripciones prosopográficas y etopéyicas de los personajes en los textos, y a su vez, a mejorar su capacidad de descripción de objetos para agilizar su redacción.

En el tema de Solicitud de empleo, se intenta que el estudiante aprenda, simplemente, a llenar una solicitud de empleo para cuando se inserte en el ámbito laboral, sepa qué debe escribir y cómo. Sin embargo, dentro de la estrategia del OMP, se le da la oportunidad al estudiante de dar su opinión sobre el tema, quizás esperando que ellos expresaran que no era un tema tan importante dentro del programa de estudios, ellos argumentaron que es fácil llenar una solicitud de empleo porque sólo es ir llenando los apartados, no obstante, lo que no es fácil en la vida real es que acepten su solicitud de empleo en el lugar que ellos desearían en el caso de que fueran a pedir empleo. Este

razonamiento llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la vida diaria y a valorar el trabajo de sus padres, así como, a valorar lo que tienen por medio de sus padres. Ésta fue la opinión y reflexión que surgió al concluir el tema ya mencionado como resultado de lo escrito en las papeletas del OMP al término de la clase.

Dentro del contenido temático del Informe, con el OMP se le cuestionó al estudiante sobre lo que fue para él lo más importante que aprendió de dicho tema. A lo que el 94% de los estudiantes respondieron que el Informe es un documento que se puede redactar para dar cuenta de una investigación más extensa, esto de manera general. Con lo que quedó confirmado que los estudiantes comprendieron lo que es un informe, cuál es su utilidad y cuál es la finalidad de la redacción de un Informe académico en el nivel medio superior.

Es así como se obtuvo que la intervención del OMP en el grupo experimental (GE), referente a la reflexión que el estudiante tiene que desarrollar sobre temas diversos del programa educativo de primer año en la unidad de aprendizaje de Lenguaje I, el estudiante pudo incrementar su capacidad de reflexión, opinión y crítica sobre los temas del programa educativo así como de las lecturas proporcionadas por el docente.

Feedback del docente al estudiante. Con relación a los reactivos de *feedback* dentro de la intervención de la estrategia del OMP, y considerando que el docente realizó una retroalimentación toda vez que cuestionaba al estudiante para conocer su había tenido dudas sobre algún aspecto en específico del tema visto en clase, se realizaron seis reactivos que se plantearon durante la intervención a lo largo del tercer parcial, de lo cual, en el primer reactivo concerniente al tema de Tipo de Textos, la pregunta elaborada fue: ¿qué parte te quedó confuso del tema presentado? El 39% de los estudiantes, respondieron que no habían comprendido en su totalidad la diferencia entre el texto narrativo y el descriptivo, por lo que la táctica que utilizó el docente fue realizar la recapitulación de lo que es una narración, una descripción, y, el docente proporcionó las diferencias entre ambos tipos de textos, haciendo hincapié de que en un texto narrativo puede haber descripción, y que una descripción siempre es en forma narrativa, es decir, no pueden estar desfasados uno del otro. La actividad que tuvieron que realizar los estudiantes para corroborar su aprendizaje fue la redacción de un párrafo donde se explicita la diferencia ente tipos de textos.

En esta misma temática, se le preguntó al estudiante en otra sesión, qué le pareció más difícil, únicamente, de textos narrativos; los estudiantes argumentaron que es más difícil redactar una narración que hacerlo de forma oral. Por lo que el docente optó realizar más actividades durante el parcial, en las que los alumnos redactaran más, y la forma en que se logró ésta fue que los alumnos elaboraran un diario personal durante un mes, así como, también encomendó que realizaran comparaciones de temáticas de canciones o películas de interés personal del estudiante y que todo fuera redactado. El efecto que se obtuvo fue que el estudiante tuviera una redacción más fluida en lenguaje coloquial sobre temas de su interés.

En el tema de Monografía se cuestionó sobre qué subtema quisieran que se profundizara que no hubiese quedado claro totalmente. Solamente 8 estudiantes respondieron que tuvieron dificultad en cómo organizar y clasificar la información para realizar la investigación en una monografía. La táctica que utilizó el docente fue ver el tema de organizadores gráficos para que el estudiante recordara las distintas maneras de organizar la información. Y el resultado fue que el estudiante se le facilitó la comprensión tanto del tema dado como de los textos de investigación para la realización de la monografía.

En los últimos reactivos planteados a los estudiantes, éstos argumentaron que no habían comprendido las diferencias entre Informe y monografía. De la misma manera no recordaban cómo se redactan las fuentes bibliográficas de acuerdo al Modelo APA. Por lo que la táctica del docente fue exactamente la misma en la recapitulación, hacer un recordatorio de ambos temas, establecer las diferencias entre dos diferentes como el Informe y la monografía; y, la práctica de la elaboración de una lista de fuentes bibliográficas al azar en la biblioteca de la preparatoria.

De esta manera se llevó a cabo el *feedback* del docente para con los estudiantes correspondiente al OMP, para mejorar su aprendizaje sobre temas o subtemas específicos y de las tácticas que el docente utilizó para ayudar al estudiante a comprender y aprender mejor para su beneficio.

Motivación docente. En relación a la motivación que ejerce el docente en el estudiante para mejorar su rendimiento escolar, se realizaron cinco reactivos todos estos reactivos iban referidos a la forma en que el docente presenta, expone y retroalimenta los

temas complejos o que no se hayan entendido. En una primera pregunta, los estudiantes respondieron que la voz del docente es muy baja.

La ventaja para el docente de tener la voz baja ayuda a que el grupo esté más en silencio cuando expone su clase, sin embargo, el estudiante tiene dificultades de aprendizaje al no escucharle completamente lo que quiere decir sobre los temas de exposición. Por lo que el docente, la táctica que debió utilizar fue el cambio de posición, es decir, no estar siempre al frente del grupo, no siempre al lado del pizarrón sino caminar entre las filas, y dar explicaciones de la clase en el medio del salón, más cerca de los estudiantes, o sea, entre sus lugares. De esta forma todos lograban escuchar, aun los que están sentados en los últimos lugares.

En el reactivo sobre la manera en cómo el docente resuelve sus dudas y si lo hizo completamente, 26 estudiantes respondieron que sí lo hace en su totalidad y que además, su forma de agradable y amable al despejar sus dudas. Algo importante que los alumnos expresaron fue que necesitaban entender más y aprender mejor era si el docente les daba más ejemplos de los temas de clase. A esto, el docente procuró dar más de tres ejemplos cuando se requería ejemplificar para la comprensión de los temas.

Se hicieron dos preguntas específicas a los estudiantes sobre el OMP para saber si le ha ayudado a mejorar su aprendizaje y si el docente le ha aclarado sus dudas después de redactar las papeletas al final de la clase o término de los temas. El 100% de los estudiantes respondieron que el OMP es muy efectivo, aunque al principio les daba flojera estar escribiendo pero, a la mitad de la intervención se empezaron a dar cuenta de que era una buena forma de comunicarse con el docente, de interactuar sin timidez, al contrario, el OMP les ayudó hasta a los estudiantes introvertidos a ser más abiertos y tener más confianza con el docente para plantear sus dudas en el OMP, e incluso, de forma oral, dentro del aula o fuera de ella. De la misma manera argumentaron que siempre el docente despejaba todas las dudas escritas en el OMP y que todos alcanzaron a comprender las temáticas más complejas debido a las retroalimentaciones en clase.

Retención del conocimiento. Referente a la retención del conocimiento que tuvo el estudiante en el grupo experimental, se concluye lo siguiente: el estudiante fue capaz de comprender los aspectos más importantes del tema de la Monografía, ya que mencionaron los siguientes como puntos principales, como lo es la misma investigación,

la búsqueda de la información, la redacción del documento, la crítica a algún tema en específico, y, el no “copy-page”. Estos aspectos es importante considerarlos en trabajos escolares del nivel medio superior para que el estudiante vaya ejercitando su redacción, su crítica y reflexión, y lo más importante, la investigación. Además el estudiante constató que el realizar una monografía le servirá para otras asignaturas, debido a que es un trabajo de investigación, y en cierta forma, es un primer acercamiento a la investigación documental. Un argumento de los estudiantes fue que les servirá para reflexionar de forma crítica y a escribir de forma ordenada; esto es uno de los contenidos de las competencias que debe desarrollar el estudiante.

Otros dos reactivos de retención del conocimiento consistieron en que el estudiante debía de redactar las partes del informe y las características de la carta. En ambos se logró que el estudiante anotara lo solicitado sin titubeo, lo cual denotó que recordó los aspectos más importantes de los temas vistos en clase. En sí, se concluye que al estudiante le sirvió el One Minute Paper en la retención del conocimiento, si bien no aprehendía el conocimiento en la clase, lo hacía en la retroalimentación de la misma en una clase subsiguiente.

Objetivos logrados. Los objetivos planteados al inicio de esta investigación se lograron, ya que el primero, enfocado al análisis de las estrategias que el docente emplea para impartir sus clases, se encontró que éste utiliza una diversidad de estrategias y técnicas en la asignatura de Lenguaje I, tales como: 1) la promoción de la participación en clase; 2) tomar en cuenta todas las actividades de los alumnos para su calificación; 3) proporciona lecturas y realiza preguntas sobre éstas; 4) utiliza vocabulario de fácil comprensión; 5) toma las aportaciones de los estudiantes en los temas programados; 6) da ejemplos ilustrativos; 7) proporciona temas para trabajarlos en equipos; 8) proporciona temas para realizar investigación documental; 9) asigna un tiempo de clase para la resolución de dudas; 10) proporciona temas para exposición grupal.

Si bien, estas técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje a simple vista parecen buenas herramientas para que el estudiante desarrolle habilidades de lectura, de reflexión, de crítica, no se puede corroborar que el estudiante haya aprehendido verdaderamente el conocimiento, y aún más, el docente no puede saber si el alumno tiene dudas sobre algún tema o punto específico de algún tema. Asimismo, los estudiantes

habían seguido obteniendo bajas calificaciones en el primero y segundo parcial, por lo que se aplicó la intervención de la estrategia del OMP, la cual benefició al Grupo Experimental.

El segundo objetivo logrado sobre la motivación que ejerce el docente en el estudiante, en primera instancia, el docente no motivaba en gran manera al estudiante. Lo que lograba el docente realizar dentro del aula era que el estudiante tuviera confianza para exponer sus dudas sin temor a equivocarse. Con la aplicación de la estrategia del OMP, se obtuvieron mejores resultados en cuanto a la motivación como se mencionó antes, y se logró mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje I, en el tercer parcial.

El tercer objetivo sobre el impacto del OMP en los estudiantes, se logró en el GE en cuanto a que los estudiantes lograron tener una buena interacción con el docente, ya que, en un principio el hecho de responder dos preguntas de manera anónima sobre la clase vista era un poco monótono, sin embargo, al ver que el docente les respondía en la clase siguiente o hacía una retroalimentación de los subtemas que no habían quedado claros o partes que habían quedado confusas, empezaron a darse cuenta de que era bueno e importante responder a las preguntas del OMP. Además, al indicar al docente lo que no tenían claro, y que éste les volvía a explicar, les ayudó a los estudiantes en su calificación, se sentían más seguros en aprender, otros argumentaban que si algún tema no comprendían durante la clase, esperaban pronto las preguntas del OMP para hacérselo saber al docente; al final de la aplicación de la intervención, los estudiantes sabedores de la investigación en la cual estaban siendo partícipes, expresaban que querían responder más preguntas de las clases y que querían externar sus comentarios y opiniones al docente, que se continuara realizando el OMP en su salón de clases.

Resultados notables del GE en comparación con el GC. El GE al cual se le aplicó la estrategia del OMP, obtuvo mejores resultados que el Grupo Control en sus promedios en la asignatura de Lenguaje. Esto se debió a que al GE se le aplicó la estrategia del One Minute Paper, la cual resultó muy beneficiosa para los estudiantes. Esto se cotejó en las calificaciones del segundo parcial de ambos grupos, empezamos con el GC el cual fue el primero B del turno matutino, tuvo 2 estudiantes reprobados correspondiente al 6.06%; de estos dos estudiantes reprobados, uno de ellos volvió a reprobado en el tercer parcial y el

otro subió su promedio de 4 a 6 de calificación en el tercer parcial; el otro reprobado fue un estudiante que había obtenido 6 en el segundo parcial. Del 93.9% que sí aprobó la asignatura el 18.2% subió su promedio en el tercer parcial equivalente a 6 estudiantes; el 42.4%, correspondiente a 14 estudiantes, mantuvo su promedio al tercer parcial; y, el 39.4% equivalente a 13 estudiantes, bajó su promedio en comparación al tercer parcial.

En general, el GC obtuvo un promedio de 8.8 en el segundo parcial y en el tercero su promedio fue 8.6, si bien el grupo no bajó el promedio considerablemente y se mantuvo en la misma calificación, no incrementaron el promedio general aritmético y por ende, su aprendizaje no fue significativo.

Mientras que en el GE, el primero D matutino, no tuvo estudiantes reprobados en el segundo parcial ni en el tercero. Y, lo que sí cabe destacar es que, al haberseles aplicado la estrategia del OMP al GE, el 66.7% correspondiente a 22 estudiantes, subió de calificación del segundo al tercer parcial; el 33.3%, esto es, 11 estudiantes, mantuvo su promedio, y, sorprendentemente, ningún estudiante bajó sus calificaciones del segundo al tercer parcial.

Dos terceras partes del GE subió su calificación con la ayuda del OMP, y una tercera parte logró mantener su calificación. Esto significa que el OMP ayudó al estudiante a tener un mejor y notable desempeño académico en la asignatura de Lenguaje. Cabe hacer mención que ambos grupos obtuvieron el mismo promedio en el segundo parcial de 8.8, y, de acuerdo a los contenidos temáticos del tercer parcial con sus diversos grados de complejidad y con la estrategia del OMP en el GE, el GC quedó con un promedio grupal de 8.6, mientras que el GE obtuvo 9.8, un resultado considerablemente beneficioso para los estudiantes.

Ahora bien, en relación al aprendizaje del GE, los estudiantes se interesaron más por la asignatura, ya que fue más de su agrado porque el docente despejó dudas, explicó mejor los temas después de solicitar que lo hiciera a través del OMP, las clases fueron más amenas, las tomaron más en serio sin el peso de estar por obligación sino por gusto, y, lo que es mejor, el estudiante aprehendió el conocimiento para el siguiente grado académico.

De esa manera se concluye que la estrategia innovadora del One Minute Paper es una forma de atraer al estudiante, además de ser muy sencilla de utilizar, es práctica tanto para el docente como para el estudiante, requiere de tiempo para revisión por parte del docente y de tiempo invertido por el estudiante para responder unas preguntas, pero su finalidad es satisfactoria para ambas partes. Estas preguntas fueron formuladas y establecidas previamente en el principio del ciclo escolar sobre los contenidos temáticos del programa de estudios. No se debe olvidar que estas preguntas pueden anotarse en el pizarrón al término de la clase para que el estudiante las copie, responda y entregue al docente, o bien, el docente las tiene preparadas con antelación en papeletas impresas para que el estudiante se limite sólo a responder.

En un principio, las preguntas fueron de manera anónima, esto es, que el estudiante no puso su nombre; sin embargo fue recomendable llevar un control al menos numérico para tener una idea de quién fue el estudiante que planteó sus dudas; o bien, se recomendó al estudiante que escribiera su nombre y, al momento de realizar la retroalimentación, no se dijo de quién fue la duda. Esto creó un ambiente de confianza por parte del docente en el estudiante.

Las preguntas fueron en la mayoría de los casos dos, aunque pueden ser hasta cinco, dependiendo el tema visto en clase. Las preguntas fueron de varios tipos y consistieron en: 1. Preguntas de reflexión sobre temas específicos vistos en clase. 2. Preguntas de *Feedback* del docente al estudiante. 3. Preguntas sobre la motivación docente que transmite éste al estudiante para interesarse en la asignatura. Y, 4. Preguntas sobre la retención del conocimiento adquirido en clase por los estudiantes. Se aclara que los ejemplos de preguntas van enfocados a los temas de la asignatura de Lenguaje I, de acuerdo a la Planeación Didáctica determinada por la Academia General de Lenguaje de las preparatorias de la BUAP, éstas fueron adaptadas y modificadas de acuerdo a la asignatura que se impartió.

Recomendaciones

Una recomendación importante para el docente de Lenguaje I es que, primeramente, se debe reconocer que las estrategias que se utilizan hoy en día son obsoletas y que se deben actualizar, estar al nivel del estudiante, ya que éstos van a la par de su contexto, principalmente, tecnológico y que la enseñanza que reciben en su mayoría es tradicional, por lo que el docente debe echar mano de otras formas de enseñanza, y, el One Minute Paper es una buena opción de estrategia para ayudar al estudiante a retener el conocimiento de los temas, a interactuar mejor dentro del aula, con sus compañeros, con el docente y a le ayudará a sentir confianza en sí mismo para plantear sus dudas, opinar sobre temas diversos, reflexionar y elaborar deducciones de textos narrativos, descriptivos, argumentativos, en el caso de la presente investigación que se basó en la unidad de aprendizaje de Lenguaje I, de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la BUAP.

La recomendación a la Unidad Académica “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” es la siguiente: se sugiere poner especial atención al área de Lenguaje, en los tres niveles, debido a que esta preparatoria ha estado en el último lugar en el desempeño académico de Verbal, no tan sólo en el alto índice de reprobación de la asignatura, sino también en los resultados de la Prueba ENLACE que realizan los estudiantes de tercer año; ya que en esta prueba muchas de los reactivos que contienen son parte fundamental del contenido temático de primer año, es decir, de la asignatura de Lenguaje I, por lo que, si el estudiante no está completamente preparado en primer año, si no aprehende los conocimientos de manera adecuada, será muy difícil que el nivel de la preparatoria suba en cada generación si el problema se viene arrastrando desde el primer año.

Y un aspecto importante a considerar es la motivación y la actitud del docente hacia los estudiantes, es decir, debe existir una buena interacción dentro del aula, un ambiente cálido y de confianza para que el estudiante se sienta cómodo y libre para realizar preguntas, comentarios y opiniones, este ambiente lo crea el docente siempre con la finalidad de apoyar al estudiante para que éste tenga una mejor comprensión de los temas, un óptimo rendimiento académico reflejado en su promedio general aritmético y por ende, a un futuro, un mejor desempeño escolar en las asignaturas subsiguientes que son Lenguaje e investigación en segundo año y Literatura en tercer año.

La recomendación a la Academia General de Lenguaje de las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para la asignatura de Lenguaje I es que se permita implementar la estrategia del OMP, si no es posible en las tres asignaturas: Lenguaje I, Lenguaje e investigación y Literatura, al menos en la asignatura que más reprobación exista en cada Unidad Académica. La situación que se ha detectado de manera general en todas las preparatorias es el bajo rendimiento académico en Lenguaje I, en el segundo y tercer parcial, obviamente hay excepciones como en la Preparatoria Regional “Enrique Cabrera Barroso” de Cuetzalan, donde los estudiantes han obtenido buenos promedios en Lenguaje I. por lo que es recomienda considerar la aplicación de la estrategia del OMP como parte de las Planeaciones Didácticas y dosificaciones de la Unidad de Aprendizaje para que se obtengan mejores resultados en los estudiantes.

De la misma manera, se recomienda utilizar el OMP en las asignaturas que al estudiante le cuesten más trabajo aprender, estudiar, retener el conocimiento, etc., aunque no sean de la misma área de Verbal, ya que esta estrategia fue implementada en la Universidad de Harvard en un Seminario de Física, es decir, el OMP puede aplicarse a cualquier asignatura, con la finalidad de que el estudiante mejore su aprendizaje, sea reflexivo, crítico, y desarrolle las competencias comunicativas que se establecen en el SNB y en el MCC. Al término de esta investigación se anexan las preguntas del OMP que pueden utilizarse, de manera general, en las diversas asignaturas del nivel medio superior.

Asimismo, se recomienda específicamente para la asignatura de Lenguaje I que las preguntas sean como las siguientes:

A. Preguntas de reflexión sobre temas específicos vistos en clase consisten en examinar del estudiante qué opina, qué piensa, cómo perciba determinadas situaciones sobre temas del Lenguaje, de la transmisión del Lenguaje, de la escritura de éste y la comunicación oral y escrita. Y las preguntas pueden ser: 1) *¿Qué ha sido para ti lo más importante que aprendiste en la clase de hoy?* 2) *Escribe un concepto que consideres más importante del tema.* 3) *Da tu opinión sobre el tema.* 4) *Redacta un ejemplo del tema visto en clase.* 5) *Da tu opinión sobre el uso de la Monografía.* 6) *¿Qué pregunta agregarías a una Solicitud de Empleo?* 7) *Elabora una pregunta de evaluación con su respuesta correcta.*

Como ejemplos. Dos de estas preguntas se plantean al estudiante al término de la clase y el docente revisa, lee y clasifica las respuestas en correctas y aproximadas a ser una buena reflexión sobre los temas y cuales respuestas son alejadas de serlo, consideradas incorrectas para ver cuántos estudiantes acertaron en su opinión, cuántos no, y qué actividad puede realizar en la clase siguiente para mejorar su aprendizaje y por ende, que éstos aporten una buena reflexión y opinión de los temas. Aquí el docente debe realizar actividades extras para ayudar al estudiante a mejorar su comprensión de temas y sea capaz de dar una opinión sustancial sobre éstos.

B. Preguntas de *Feedback* del docente al estudiante. Este tipo de preguntas consisten en lo siguiente: se realizan cuestionamientos al estudiante de manera general sobre temas y subtemas de los contenidos temáticos y, se sondea de manera explícita sobre dudas que tenga el estudiante, si algo no le quedó claro lo puede expresar. Las preguntas de *feedback* puede ser las siguientes: 1) ¿Qué parte te quedó confuso? 2) ¿Qué te pareció más difícil? 3) ¿Qué parte del tema de Monografía quisieras se ampliara? 4) ¿Qué subtema te quedó confuso? 5) ¿Qué subtema quieres que se explique mejor en la siguiente clase?

Una vez que el estudiante ha redactado sus respuestas, entrega su papeleta al docente con el objetivo de que éste realice en la siguiente clase la retroalimentación correspondiente. Al igual que en el punto anterior, el docente en este caso solamente le resta repetir el tema, explicar nuevamente el tema y parte del tema que esté en duda, o realizar otro tipo de actividad más efectiva para que el estudiante ya no quede con dudas del contenido temático.

C. Preguntas sobre la motivación docente que transmite éste al estudiante para interesarse en la asignatura. Es decir, cuánta motivación recibe el estudiante, por parte del docente, para mejorar su rendimiento escolar, o si este aspecto es nulo. Cuando el estudiante tiene buena interacción con el docente, y además, éste es motivado para aprender, participar, estar en la clase, puede haber mejores resultados en la calificación del alumno, y lo que es mejor, obtener un mejor aprendizaje. Para corroborar que el docente ejerce motivación en los estudiantes, pueden realizarse las siguientes preguntas: 1) ¿La forma en que el docente te presentó el tema fue de fácil comprensión? 2) ¿El docente te aclaró tus dudas durante la clase? 3) ¿Cómo puede ayudarte el docente para

comprender lo que se te dificulta? 4) ¿El OMP te ha ayudado a mejorar tu aprendizaje? 5) ¿El docente te ha aclarado las dudas después de escribirlas en el OMP? Para este tipo de reactivos, el docente debe anexar y utilizar otras tácticas para surtir efecto en el estudiante, es decir, si la pregunta es ¿Cómo puede ayudarte el docente para comprender lo que se te dificulta? Y la mayoría de las respuestas son: “dando más ejemplos de los temas”.

Entonces, el docente en las clases siguientes debe darse a la tarea de mencionar mínimo tres ejemplos para que no haya dudas. Es decir, pareciera que implica más trabajo para el docente, situación que no es grata muchos pero, quien de verdad está para servir al estudiante y está comprometido con su vocación, hará todo lo posible para ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje y por ende sus calificaciones.

D. Preguntas sobre la retención del conocimiento adquirido en clase por los estudiantes. Para corroborar que el estudiante haya retenido el conocimiento adquirido en las clases, es necesario estimularlo para pensar sobre los factores más importantes de los contenidos temáticos. Recapitulando, el rendimiento académico es la medida de las capacidades del alumno, el cual expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, la retención del conocimiento o aprendizaje significativo se ve reflejada en el rendimiento académico, que a su vez, está vinculado a la aptitud del estudiante en su trayectoria escolar. Las preguntas que pueden realizarse al estudiante son: 1) Menciona un aspecto (no una parte) importante de la Monografía. 2) ¿Qué te parece ser más importante al realizar la Monografía? 3) ¿Qué aprendiste de la Monografía que te sea útil para tu vida escolar? 4) Menciona algún aspecto importante del Currículum Vitae. 5) ¿Qué te pareció más difícil de la redacción del Currículum Vitae? 6) Escribe un concepto importante de la Solicitud de Empleo. 7) Menciona las partes del informe. Menciona las características de la carta.

De la misma manera que los tres casos anteriores, el docente debe revisar las respuestas de los estudiantes, verificar si cada uno de ellos ha aprendido los conceptos importantes de la clase, ya que las preguntas son directamente de comprensión del tema,

y, si hubiera alguna duda, hacerse la retroalimentación correspondiente en la subsiguiente clase.

Es así como se da término a esta presente investigación con la esperanza de dar un panorama específico de la asignatura de Lenguaje I en la Preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes de primer año con el fin de ayudar al estudiante a que éste tenga un aprendizaje significativo y sea capaz de desarrollar sus habilidades, actitudes, valores y destrezas a un futuro inmediato en los subsiguientes grados de preparatoria.

Del mismo modo, se pretende apoyar a la preparatoria para que, nuevamente, vuelva a tener el prestigio académico que tenía en años anteriores en las áreas básicas de Verbal y Matemáticas que son materias fundamentales en el nivel medio superior para el ingreso al nivel superior; en este caso, el interés de la presente investigación es por el área de Verbal.

FUENTES

Abbagnano, Nicola (1986). Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica. p 802

Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación de la República Mexicana, México, 26 de octubre de 2008.

Acuerdo número 442 (2008) por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. (26 de septiembre). México: SEP.

Acuerdo número 444 (2008) por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. (21 de octubre). México: SEP.

Acuerdo número 447 (2008) por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. (29 de octubre) México: SEP.

Acuerdo número 449 (2008) por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación. (2 de diciembre) México: SEP.

Acuerdo número 480 (2009) por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. (23 de enero) México: SEP.

Aguerrondo, I., F, Benavides y Pont (2009). School Management and teacher Professionalisation en Mexico: Context, Challenges and Preliminary Policy Orientations. OECD, Paaris, www.oecd.org/edu/school.pdf

Aguerrondo, I., F. Benavides y B. Pont (2009), School Management and Teacher.

Aguirre, M. (2014). *Educación en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. México.

- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, pp. 29-32.
- Alvaro, M., Bueno, M., Calleja, A., Cerdán., Echevarría, M., et al (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: MEC, CIDE. España.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: goals, structure, and student motivation*. Journal of educational Psychology.
- Anaya-Durand, A. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Ciencia Ed. (IMIQ) Vol. 25 núm. 1, 2010. Tecnol. CTieencniao I.E Cd.i e(nIMcilaQ E) dv.o l(.l 1M4l Qn)ú m25s(.1)-:2 ,51-91949, 2010.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesia, H. (1990). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas. México.
- Ávila, H. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/8
- Ayma Giraldo, Víctor. (1996). Curso: *Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista*. Febrero UNSAAC.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28, 117-148.
- Bedoya, M. (1995) *Motivación, Trabajo y Éxito*. Colección Humanitas. Editotial Venezolana, C. A. Mérida.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis psicología.
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* En red. Recuperado en:

<http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%2...20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.html>

- Bono, C. R. (2015). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Boza, A. y Toscano, M. (2011). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ARTS.pdf>
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México
- BUAP, (1994). *Proyecto Fénix*, Nivel Superior. Dirección General de Educación Superior, Vicerrectoría de Docencia, DGES.
- BUAP, (2012). *Acuerdos de la Academia General de Lenguaje de las Preparatorias de la BUAP*. DGEMS.
- BUAP. (2007). *PLAN DE ESTUDIOS 06*. Nivel Medio Superior. Dirección General de Educación Media Superior, Vicerrectoría de Docencia, DGEMS.
- Bueno, J y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación*. Psicología de la educación aplicada. Síntesis, Madrid. España.
- Cambra, B. (2013). *Los "one minute paper" como técnica para promover el aprendizaje activo en clase*. 2013. Recuperado en <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9836/Trabajo%20fin%20de%20master%20Beatriz%20Cambra%20Nieva.pdf?sequence=1>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1969). *Experimental and Quasiexperimental Designs for Research*. Rand McNally and Company, United States of America.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. DGENAM, DF: México.

- Carreto, M. (1997) *¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Constructivismo y educación. Progreso. México, 1997. Pp. 39-71.
- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). *Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios*. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*. Vol. XLII (2), (No. 166), pp. 9 – 34.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cea D'Ancona, M^a Á. (1999) *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Cendales, B., Vargas-Trujillo, E. & Barbosa, C. (2013). Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 31 (2), pp. 363-375.
- CENEVAL (2017). www.ceneval.edu.mx
- Chaín y Ramírez, (1997). Trayectoria Escolar. *Revista de la Educación Superior*, núm. 102-
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2005) *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clavijo, Guerra y Yáñez, (1982). *Método, metodología y técnicas de la investigación aplicada al derecho*. Universidad de Pamplona. Bogotá Colombia.
- Condry y Chambres (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. En The Hedden Costs of Reward. *Lepper, M. R., Greene, D.* Eds. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 61-84. Hillsdale, NJ. USA.
- Cook, T.D., Campbell, D.T. y Peracchio, L. (1990). Quasi experimentation. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Covington, M.; Omelich, C. (1979). ¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster, p 9.
- DGEMS, (2015). *Ingreso al SNB de las Preparatorias y secciones adherentes*. Nivel Medio Superior. Dirección General de Educación Media Superior, Vicerrectoría de Docencia, DGEMS.
- DGEMS, (2017). *Plan 06 por Competencias*. Dirección de Educación Media Superior. (DGEMS). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (BUAP). Puebla, México.
- DGES (1994). *Plan de Diseño Curricular del Bachillerato Universitario*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México. BUAP.
- Díaz-Barriga, F. (1989). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México..
- Díaz-Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, p. 232.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Tomado desde <http://es.scribd.com/doc/Frida-Díaz-Barriga-Arceo-1999>
- Dobles, C. Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.
- Documento Base del Bachillerato General (2013). Subsecretaría de educación media superior. (SSEMS), Secretaría de Educación Pública. (SEP). México.
- Draper, S. (2007) *Department of psychology, University of Glasgow, One minute paper*, <http://www.psy.gla.ac.uk/steve/resouerces/tactics/minute.html>
- Durón, T. L. & Oropeza, T. R. (1999). *Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior*. Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Edel, R. (2003). El desarrollo de habilidades sociales ¿Determinan el éxito académico? *Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. En red. Recuperado en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>.
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. En red. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm. Sección: Investigación, 20 de Septiembre de 2003.
- Escanero-Marcen, J. (2013). *Elementos para el diseño de una práctica de metacognición: conocimientos del cómo*. En la administración electrónica como herramienta de inclusión digital. Lasala P, ed. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, LEFIS.
- Escudero, J. (1978). *Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto*. Aula Abierta. Colombia.
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*. Divers: Perspect Psicol.
- Espinoza, J. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizajes significativos, *Ciencia ahora*, 12 (34).
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. & Martínez, P. (2007). *Éxito Académico y Satisfacción de los Estudiantes con la Enseñanza Universitaria*. RELIEVE, 13(2), 203-214.
- Gallardo, K., Valenzuela, J. (2015). Evaluación del desempeño: acercando la investigación educativa a los docentes. *Revista de evaluación educativa*. Vol. 3 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- García, T. y García, J. (2013). *Aplicación de cuestionarios online sobre el rendimiento académico*. Departamento de microbiología. Campus Universitarios de Rabanales. Universidad de Córdoba. España.

- Gil-Pessoa (1992). *Tendencias y Experiencias Innovadoras en la Formación del Profesorado de Ciencias*. Taller Sub regional Sobre formación y capacitación docente. Caracas
- Goleman, D. 1996. *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona, España.
- González, F. y Rodríguez, M. (1991). Problemática Epistemológica de la Investigación Cualitativa. *Revista Faces*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Enero-marzo.
- Goodson, F. (2003), "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 8, No. 19, pp. 733-758.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Herrera, M (2007) *¿De qué depende el rendimiento escolar?* Diario últimas noticias, 7, 1-2. Recuperado el 1 de diciembre del sitio web: <http://cise.rg.ve/decargas/Articulo%20ultimas%20ÚltimaS.pdf>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*. Consejo Superior de Educación. Segundo semestre. Chile. <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Hurtado, I y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados CA.
- Ibáñez, J. (1985). Las medidas de la sociedad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (29): 85–127.
- Ibáñez, J. (1992). La guerra incruenta entre cuantitativistas y cualitativistas. (HTML). En Román Reyes. *Las ciencias sociales en España: Historia inmediata, críticas y perspectivas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. p. 135.

- INEE (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- INEE (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Isaza, L. (2014). *Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12(2), pp. 25-34.
- Isaza, L., Galeano, A. y Joven, K. (2014). *Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. XI (Núm. 26), pp. 77-84.
- Izar, J. M., Ynzunza, C. B. & López, H. (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 12. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/izar-desempeno-academico.html>
- Jano, D. & Ortiz, S. (2005). *Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior*. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oviedo.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.
- Juárez, F., Villatoro, J. y López, E. (2002). *Apuntes de estadística inferencia*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Dirección de Investigación Epidemiológicas y Psicossociales. México.

- Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Kenny, D.A. (1975a). *A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design*. *Psychological Bulletin*, 82, 345-362.
- King, G.; Keohane, R. y Verba, S. (2000). *La ciencia en las ciencias sociales*. Capítulo I. En el libro *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza editorial. Madrid.
- Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. 1981. *A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition*. *Motivat. Emot.* 5:345–379.
- Kohler, J. (2013). *Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de lima*. LIBERABIT. Vol. 19 (2), pp. 277-288.
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Sociedad Peruana de Resiliencia. LIBERABIT: Lima, Perú.
- Lara Guerrero, J. (1997). *Estrategias para un aprendizaje significativo constructivista*. *Enseñanza*. El Greco, España.
- Lepper, M. (1988) *Motivational considerations in the study of instruction*. *Cognition and instruction*.
- Lepper, M.R. 1988. *Motivational considerations in the study of instruction*. *Cognition and Instruction*. 5(4):289-309.
- Levinger, B. (1994). *School feedings programs-myth and potential*. *Prospects*, 14, pp. 25–30.
- López, M. (2013). *Rendimiento Académico: su relación con la memoria de trabajo*. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13 (Núm. 3), pp. 1-19.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.

- Manterola, C. y Otzen, T. (2015). *Estudios Experimentales 2° Parte*. Estudios Cuasi-experimentales. Int. J. Morphol.
- Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector.
- Martínez, J. (2004). *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la Investigación Social*. Asesorías del área de investigación. Universidad mesoamericana. México D.F.
- Martínez, R. y Zea, E. (2004). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Martínez, T. y García, J. (2013) Aplicación de cuestionarios online sobre el rendimiento académico. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 10 (Núm. 17), pp. 1-7.
- Martínez, T. y García, J. (2013) Aplicación de cuestionarios online sobre el rendimiento académico. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 10 (Núm. 17), pp. 1-7.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper Ed. Nueva York, NY. EEUU.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50:370-396.
- Maslow, A., Lowery, R. (Ed.). 1998. *Toward a psychology of being*. Wiley & Sons. 3a ed. Nueva York, NY. EEUU.
- Mc.Clelland, D.C. (1974) *Informe sobre el Perfil Motivacional observado en Venezuela en los años 1974*. Fundación Venezolana para el Desarrollo de Actividades Socioeconómicas. Mimeografiado.
- McClellan, D. y Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. En: <http://ericeece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html>.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva.

- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). *Factores Institucionales, Pedagógicos, Psicosociales y Sociodemográficos asociados al Rendimiento Académico en la Universidad de Costa Rica: Un Estudio Multinivel*. RELIEVE, 13(2), 215-234.
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. En: <http://ericeece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.
- Morales, I. (2011). *Trayectoria Escolar. El caso de la generación 2004 – 2009 del colegio de lingüística y literatura hispánica de la BUAP*. Tesis de Maestría en Educación Superior, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Morales, P. (2011). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>
- Moreira, M.A. (1993). *A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel*. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul Sao Paulo.
- Moreira, M.A. *Metodología da pesquisa e metodologia de ensino: uma aplicação prática*. En: Ciencia e Cultura, 37 (10), OCTUBRO DE 1985.
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior*. México. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Novak, J - Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- Núñez del Río, Biencinto, Carpintero y García (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje en educación secundaria. *Revista perfiles Educativos*. Col. XXXVI, núm. 145, 2014. IISUE-UNAM.
- OCDE (2005). *La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. OCDE. París, Francia.
- OCDE (2007a), PISA 2006: *Science Competencies for Tomorrow's World*. Volumen 2: Data, OCDE, París.

- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo. OCDE, París, Francia.
- OCDE (2014). *El trabajo estadístico de la OCDE 2013-2014*. Ediciones UNESCO. Francia.
- OCDE, París. www.oecd.org/edu/calidadeducativa.
- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002). *Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México*. Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología, 17(2).
- Ormrod, J. (2010). *Aprendizaje Humano (4° Ed.)* Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del lenguaje. *Revista Ciencia Salud*. Bogotá, Colombia. 4 (especial): 158-160. Octubre 2006.
- Overwalle, F. & De Metsenaere, M. (1990). *The effects of attribution-based interventions and study strategy training on academic achievement in college freshmen*. British Journal of Educational Psychology, 60, 299-311.
- Pacheco Méndez, Teresa (coord.) (1991). *Aspectos metodológicos de la investigación social*. Cuadernos del CESU núm. 6 UNAM.
- Palomino-Delgado-Valcarcel (1996). *Enseñanza Termodinámica: Un Enfoque Constructivista*. II Encuentro de Físicos en la Región Inka. UNSAAC.
- Pantoja, A. y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1 (núm. 13), pp. 124-140.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores* 2004; 7: 57-77. URL disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Pascarella, E. & Terenzini P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: a path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-226.

- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. New York: John Wiley & Sons.
- Peggy A., Ertmer y Timothy J., Newby (1993) *Performance Improvement Quarterly*. 6(4), pp. 50-72.
- Pekrun, R. 1992. The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*. 41(4):359-376.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Glosario. Capítulo V*. En el libro *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Editorial La Muralla.
- Perkun, R. (1992). *The impact of emotions on Learning and Achievement: towards a theory of cognitive/motivational Mediators*. *Applied Psychology: an international Review*.
- Piaget, J. (1980). *Biología y conocimiento*. Vol. B. México: siglo XXI.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1986). *El estructuralismo*. Barcelona: Orbis.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pintrich, P. R. 1994. Student motivation in the college classroom. En *Handbook of college teaching: Theory and application*. Pritchard, K. W., McLaren Sawyer, R. Eds. Pp. 23-24. Greenwood Press. Westport, CN. EEUU.
- Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (2012)*. Resultados. México. Nota país. México.
- PISA (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (2015)*. Resultados. México. Nota país. México.

- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. En red. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antteriores/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- PLANEA (2015). *Resultados 2015*. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. México. Recuperado en: www.planea.sep.gob.mx
- PLANEA (2017). *Resultados 2017*. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. México. Recuperado en: www.planea.sep.gob.mx
- PNUD (2015) *Informe sobre Desarrollo Humano*. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Nueva York, NY 10017, USA.
- Quiroz, Ma. Esthela (2003) *Hacia una didáctica de la investigación*. Ediciones Castillo.
- RAE (2010), *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reforma de la Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de la Diversidad*. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de: www.sems.udg.mx/ribceppems/.../Reforma_EMS-pdf
- REICE (2003) *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2003, Vol. 1, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Reyes, R., Godínez, F., Ariza, F., Sánchez, F. y Torreblanca, O. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*. vol. XXXVI (núm. 146), pp. 45-62.
- Robles, R. & Martínez, J. (2007). La reprobación de Matemáticas desde la perspectiva del alumno, el docente y la academia. *Psicología y Educación*, 1(1), 97-104.
- Rodríguez, J. (2011). *Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior*. Instituto de investigación y desarrollo educativo. Universidad Autónoma de Baja California.
- Ruesga, S., Da Silva, J. y Monsueto, S. E. (2014) Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, Vol. 365, pp. 67-95.

- Salas, E. (2013). *Diseños pre-experimentales en psicología y educación: una revisión conceptual*. Universidad de San Martín de Porres, Perú.
- Sanguinetti, J., López, R., Vieta, M., Berruezo, S. y Chagra, C. (2013). Factores relacionados con el rendimiento académico en alumnos de fisiopatología. *Investigación en Educación Médica*. Vol. 2 (Núm. 8), pp. 177-182.
- Santos, M. y da Silva, J. (2014). *Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Losada.
- SEMS, MÉXICO, (2012)
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_nacional_bachillerato
- SEP (2001). Observatorio ciudadano de la educación. *Programas compensatorios: ¿apoyo a la escuela o a la familia?*. En red. Recuperado en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun05.html>
- Smith, L. (1997). Jean Piaget. In N. Sheehy, A. Chapman. W. Conroy (eds). *Biographical dictionary of psychology*. London: Routledge.
- Stead, D. (2005). *A review of the one-minute paper*. University of York, UK. Active: learning in higher education.
- Sternberg, R.; Detterman, Douglas K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Stipek, D. 1988. *Motivation to learn: From theory to practice*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ. EEUU.
- Tejada, J. M. & Arias, F. (2003). El Significado de la Tutoría Académica en Estudiantes de Primer Ingreso a la Licenciatura. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 127.
- Tinto, Vincet. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva, en: *Revista de la Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol. XVIII, núm. 3(71), 33-51.

Toro, (1990). *Desempeño y Productividad*. Cincel Ltda. Medellín, Colombia.

Torres-Acosta, N., Rodríguez, J. y Acosta, M. (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en educación médica*. Vol. 2(8), pp. 193-201.

UNESCO (1996). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. UNESCO. Francia.

UNESCO (2009). *La UNESCO y la EDUCACIÓN. Toda persona tiene derecho a la educación*. Ediciones UNESCO. Francia.

UNESCO (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión. "Construye T", una alternativa para la juventud mexicana*. UNESCO. Francia.

UNESCO (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Ediciones UNESCO. Francia.

UNICEF (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas*. Sinopsis de la evaluación de impacto no. 8. Florencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), septiembre de 2014.

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 15(1), pp. 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>

Velazco, M. y Mosquera (s.f.) *Estrategias Didácticas para el aprendizaje colaborativo*. PAIEP. Consultado el 12 de mayo de 2017, en <http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias:didacticas.aprendizaje>

Villalobos, X. (2011). *Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes*. Colegio Marya Anne School, Santiago, Chile.

Vivel-Bua, M., Fernández, S. y Lado-Sestayo, R. (2015). Innovación docente con one minute paper, ¿afecta el rendimiento escolar? *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 17(2), 48-61. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-vivel-fdez-lado.html>

Vygotsky, I. (1962). *Thought and lenguaje*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weinstein, C. y Mayer R. (1986). The teaching of learning strategies. En NXXXXTROCK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, Nueva york.

Wittrock, M. & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*. 27(3), 489-502.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

ANEXOS

Anexo 1. Pre-test para el alumno de Lenguaje en el 3er parcial.

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
PRE TEST - TERCER PARCIAL
LENGUAJE**

Instrucciones: en la sección I marca con una (X) el paréntesis de la opción con la que te identifiques.

Sección I. Datos Generales.

- 1.- Edad: a) 14 años () b) 15 años () c) 16 años o más ()
2.- Sexo: a) masculino () b) femenino ()
3.- Escribe tu número de matrícula: 2016_____
4.- Grupo: 1° ___ Matutino

Puedes marcar varias opciones en cada respuesta en las secciones II, III y IV.

Sección II. Rendimiento Escolar en Lenguaje.

5.- De los temas siguientes, enumera del 1 al 4 cuáles te son más DIFÍCILES de elaborar:

- a) Currículum vitae ()
b) Solicitud de empleo ()
c) Monografía ()
d) Informe ()
e) Ninguno me es difícil ()

6.- ¿Qué es lo que más se te dificulta?

- a) La acentuación ()
b) Entender lo que lees ()
c) Redactar cualquier tipo de texto ()
d) Sintetizar y/o resumir textos ()
e) Expresar tus propias ideas ()

7.- ¿Cuáles consideras que son las causas por las cuales se te dificulta la materia?

- a) No sabes redactar ()
b) No recuerdas reglas ortográficas y de acentuación ()
c) No comprendes todo lo que lees ()
d) No entiendes al docente ()
e) No te gusta la materia ()

8.- ¿En qué asignaturas consideras que te servirán los temas vistos en Lenguaje?

- a) Matemáticas ()
b) Química ()
c) Filosofía ()
d) Psicología ()
e) Cultura Física ()
f) Inglés ()
g) Informática ()
h) Historia ()

- 9.- ¿Cuánto tiempo te lleva realizar tus tareas de Lenguaje?
- a) De 30 minutos a 1 hora ()
 - b) De 1 a 2 horas ()
 - c) Más de 2 horas ()
- 10.- Si no has sacado 10 en Lenguaje, ¿cuáles consideras que son las causas por las que has tenido menos de 10 de calificación?
- a) Por inasistencia ()
 - b) Porque no entiendo los temas ()
 - c) Porque me aburre la materia ()
 - d) Porque no entrego tareas y/o trabajos ()
 - e) Porque no estudio lo suficiente para el examen ()
 - f) Porque no entiendo al docente ()
 - g) Porque no tengo el material didáctico (antologías, fotocopias, libros, etc.) ()
- 11.- ¿Por qué causas consideras que se obtienen bajas calificaciones en Lenguaje?
- a) Porque no me gusta la asignatura ()
 - b) Porque no tengo afinidad con el docente ()
 - c) Porque no se entienden los temas ()
 - d) Porque no se le entiende al docente ()
 - e) Porque no entro a clases ()
 - f) Porque al docente le es indistinto que reprobemos o no ()
 - g) Otro, ¿cuál?: _____ ()
- 12.- Cuando estás en clase de Lenguaje, a menudo tú:
- a) Pones atención al tema que da el docente ()
 - b) Pones atención a los comentarios que realizan tus compañeros sobre el tema ()
 - c) Te distraes con facilidad haciendo garabatos en tu libreta ()
 - d) Te distraes usando el celular ()
 - e) Te distraen tus compañeros hablando otras cosas que no son acerca del tema ()
 - f) Otro, ¿cuál?: _____ ()

Sección III. Estrategias Didácticas del docente de Lenguaje.

- 13.- ¿Cuáles de los siguientes procedimientos didácticos emplea el docente de Lenguaje en sus clases?
- a) Te da temas para que realices exposiciones en grupo ()
 - b) Te da lecturas y realiza preguntas sobre la misma ()
 - c) Da temas para hacer trabajos en equipo ()
 - d) Da temas para hacer investigaciones documentales ()
 - e) Toma en cuenta todas tus actividades para tu calificación final ()
- 14.- ¿Cuáles de los siguientes procedimientos didácticos emplea el docente para que tú aprendas mejor?
- a) Da ejemplos ilustrativos ()
 - b) Promueve la participación de todos ()
 - c) Utiliza vocabulario de fácil comprensión ()
 - d) Toma en cuenta las aportaciones de todos en el grupo ()
 - e) Asigna un tiempo de dudas/preguntas antes del término de la clase ()

Sección IV. Motivación Escolar en Lenguaje.

- 15.- El docente de Lenguaje te motiva a:
- a) Aprender más por ti mismo ()
 - b) Reflexionar sobre las lecturas ()
 - c) Investigar más sobre un determinado tema ()
 - d) Hacer preguntas delante del grupo ()
 - e) Hacer preguntas de forma individual ()

- 16.- Cuando algo no te quedó claro, para despejar tu duda tú prefieres...
- a) Preguntarle al docente y que te escuchen todos tus compañeros ()
 - b) Preguntarle a algún compañero que detectas haya entendido mejor que tú ()
 - c) Preguntarle al docente de forma personal ()
- 17.- Si te equivocas ante el grupo, el docente te muestra tu error de forma:
- a) Benevolente ()
 - b) Amable ()
 - c) Descontento ()
 - d) Decepcionante ()
 - e) Molesto ()
- 18.- El docente te hace sentir que si te equivocas mientras estás aprendiendo esto es:
- a) Normal ()
 - b) Común ()
 - c) Irrelevante ()
 - d) Absurdo ()
 - e) Vergonzoso ()
- 19.- ¿Qué es más importante para ti, sacar buenas calificaciones...?
- a) Aunque después olvide lo que vi en Lenguaje ()
 - b) Aunque copie en los exámenes y/o las tareas ()
 - c) Para que los demás vean que soy inteligente ()
 - d) Para que mis papás no me regañen y se sientan orgullosos de mí ()
 - e) Para ser aceptado con mi grupo de amigos ()
 - f) Porque me gusta estudiar/aprender ()
 - g) Para sentirme bien conmigo mismo(a) ()
- 20.- ¿Qué es más importante para ti?
- a) Tener la aceptación de los demás compañeros ()
 - b) Ser visto por el docente como un alumno dedicado ()
 - c) Aprender los temas aunque no tenga buenas calificaciones ()
 - d) Esforzarme en ser un buen estudiante ()
 - e) Ayudar a mis compañeros que no han entendido con los temas que yo sí ()
 - f) No me afecta que el docente note que no me agrada su clase ()
 - g) No me interesa sentirme aceptado por lo demás ()
- 21.- ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño escolar en la materia de Lenguaje?
- a) Te has esforzado mucho más que en otras asignaturas ()
 - b) Has tenido que leer tus notas más de dos veces para comprender los temas ()
 - c) Te sientes somnoliento(a) a lo largo de las clases ()
 - d) No has hecho lo suficiente para aprender los temas completamente ()
 - e) No me siento emocionalmente estable para tomar mis clases ()
- 22.- ¿Qué te hace falta para mejorar tu aprendizaje y calificaciones en Lenguaje?
- a) Leer más textos ()
 - b) Dedicarme a hacer mis tareas cuidadosamente ()
 - c) Repasar/estudiar los temas en cualquier momento que no sea previo a un examen ()
 - d) Sentirme bien emocionalmente para dar todo de mí en mis clases ()
 - e) Tenerle confianza al docente ()
 - f) Ir a asesorías con el docente aparte de las clases ()
 - g) Preguntar al docente lo que no he comprendido del tema ()
 - h) Presentar al docente los avances de mis actividades antes de la entrega final ()
 - i) Tener un espacio adecuado para hacer mis tareas en casa ()

- j) Tener computadora/lap top/tablet/impresora en casa ()
- k) Tener acceso a internet en casa ()
- l) Tener otro tipo de aula/salón con acceso a internet ()
- m) Otro, ¿cuál? _____ ()

A partir de la sección V, elige solamente una respuesta.

Sección V. Contenidos Temáticos.

23.- ¿Es documento extenso escrito que tiene la función de informar de forma argumentativa, con base en una previa investigación, sobre una temática en particular?

- a) Carta ()
- b) Currículum Vitae ()
- c) Solicitud de empleo ()
- d) Monografía ()
- e) Informe ()

24.- ¿Es un documento de presentación de habilidades, formación y vida laboral, con el fin de ocupar a un puesto de trabajo?

- a) Carta ()
- b) Currículum Vitae ()
- c) Solicitud de empleo ()
- d) Monografía ()
- e) Informe ()

25.- ¿Es un texto de carácter expositivo con un mensaje escrito puede ser formal, informal o familiar?

- a) Carta ()
- b) Currículum Vitae ()
- c) Solicitud de empleo ()
- d) Monografía ()
- e) Informe ()

26.- ¿Es un documento por medio del cual un aspirante se postula a un puesto de trabajo en una empresa?

- a) Carta ()
- b) Currículum Vitae ()
- c) Solicitud de empleo ()
- d) Monografía ()
- e) Informe ()

27.- ¿Es un texto o una declaración que describe las cualidades de un hecho y de los eventos que lo rodean?

- a) Carta ()
- b) Currículum Vitae ()
- c) Solicitud de empleo ()
- d) Monografía ()
- e) Informe ()

28.- Es el tipo de currículum vitae que destaca la información laboral más reciente:

- a) Cronológico ()
- b) Inverso ()
- c) Temático ()

29.- Es el tipo de monografía que aborda un tema nuevo o poco explorado y se averigua sobre él; para eso hay que conocer lo que ya se ha dicho y aportar algo novedoso:

- a) Monografía de compilación ()
- b) Monografía de investigación ()
- c) Monografía de análisis de experiencias ()

Anexo 2. Post-test para el alumno de Lenguaje en el 3er parcial.

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
PRE TEST – CUARTO PARCIAL
LENGUAJE**

Instrucciones: en la sección I marca con una (X) el paréntesis de la opción con la que te identifiques.

Sección I. Datos Generales.

- 1.- Edad: a) 14 años () b) 15 años () c) 16 años o más ()
2.- Sexo: a) masculino () b) femenino ()
3.- Escribe tu número de matrícula: 2016 _____
4.- Grupo 1° ____ Matutino

Puedes marcar varias opciones en cada respuesta en las secciones II, III y IV.

Sección II. Rendimiento Escolar en Lenguaje.

5.- De los temas siguientes, ¿cuáles te son más fáciles de elaborar?

- a) Reseña ()
b) Artículo periodístico ()
c) Ensayo ()
d) Artículo de divulgación científica ()
e) Texto Argumentativo ()

6.- ¿Qué es lo que más se te dificulta?

- f) La acentuación ()
g) Comprender lo que lees ()
h) Redactar diversos tipos de texto ()
i) Sintetizar y/o parafrasear textos ()
j) Reflexionar sobre los temas de la clase ()

7.- ¿Cuáles consideras que son las causas por las cuales se te dificulta la redactar?

- f) No conozco suficientes palabras ()
g) No sé ligar un párrafo con otro ()
h) No conozco todas las reglas ortográficas ()
i) No se me ocurre qué escribir ()
j) No me gusta escribir ()

8.- Los temas que aprendes en Lenguaje, tú consideras que...

- a) Son importantes para ti como estudiante. ()
b) Los podrás utilizar en el próximo ciclo escolar. ()
c) Son útiles para otras materias. ()
d) No son necesarios para mi vida escolar. ()
e) No son indispensables para otras materias. ()

9.- ¿En qué asignaturas crees que la redacción te será útil para hacer tareas?

- i) Matemáticas ()
- j) Química ()
- k) Filosofía ()
- l) Psicología ()
- m) Cultura Física ()
- n) Inglés ()
- o) Informática ()
- p) Historia ()

10.- De las siguientes opciones, ¿cuáles consideras que influyen de manera positiva en tu promedio?

- a) Tu habilidad de organizarte para entregar tareas y trabajos. ()
- b) Tu capacidad de retención de los temas. ()
- c) El esfuerzo que realizas en cada actividad (en clase o en casa). ()
- d) La forma en que el docente explica los temas. ()
- e) La forma en que el docente evalúa la materia. ()

Sección III. Estrategias Didácticas del estudiante de Lenguaje.

11.- ¿Cómo planificas te preparas para el examen de Lenguaje?

- a) Organizo mi tiempo de tal forma que no me estrese. ()
- b) Llevo al día el estudio para que no se me acumule en la semana de exámenes. ()
- c) Sólo estudio un día antes del examen. ()
- d) Estudio hasta la semana de exámenes. ()
- e) Espero que el profesor(a) diga qué debemos estudiar. ()

12.- ¿Qué actividades realizas para aprender mejor en Lenguaje?

- a) Hago mis tareas junto con mis compañeros. ()
- b) Comento dudas con mis compañeros. ()
- c) Escojo compañeros adecuados para aprender con ellos. ()
- d) Acudo a la biblioteca para despejar dudas. ()
- e) Consulto páginas electrónicas de los temas. ()

13.- ¿Qué has hecho cuando empiezas a tener baja calificación en Lenguaje?

- a) Dedicas más tiempo y esfuerzo a lo que más se te dificulta ()
- b) Aprendes nuevas habilidades para mejorar tu promedio ()
- c) Aprendes de los errores que tuviste en los exámenes anteriores ()
- d) Vas a asesorías aunque no te corresponda asistir. ()
- e) Te alejas de las compañías que pueden influir a que no hagas tareas ()

14.- Cuando estudias los temas de Lenguaje, tú...

- a) Te limitas a repetirlas una y otra vez. ()
- b) Te las aprendes de memoria aunque no las comprendas. ()
- c) Realizas organizadores gráficos para comprender mejor. ()
- d) Subrayas palabras clave que consideras más importantes ()
- e) Lees y memorizas los apuntes de tu libreta. ()

Sección IV. Motivación Escolar en Lenguaje.

15.- En la materia de Lenguaje, ¿en qué situaciones te sientes más nervioso(a)?

- a) Al resolver el examen. ()
- b) Al participar en público. ()
- c) Al exponer delante de todo el grupo. ()
- d) Al momento de que te revise la tarea el docente. ()
- e) No te sientes nervioso en ningún momento. ()

16.- En la materia de Lenguaje, ¿qué es lo que más te da seguridad para aprobar?

- a) Conocer los criterios (porcentajes) de evaluación. ()
- b) Conocer los objetivos de aprendizaje en cada tema. ()
- c) Que el docente te comunica cómo vas. ()
- d) Conocer la guía de examen de cada parcial. ()
- e) Entregar todas las tareas. ()

17.- ¿Cómo te sientes cuando estás en clase de Lenguaje?

- a) Normalmente me encuentro bien físicamente. ()
- b) Duermo y descanso lo necesario por lo que me siento con energía. ()
- c) Mi estado anímico es positivo y me siento bien. ()
- d) Me siento mal físicamente y somnoliento(a) en el salón de clases. ()
- e) Mi estado de ánimo es negativo y me siento molesto o incómodo. ()
- f) Otro, ¿cuál? _____

A partir de la sección V, elige solamente una respuesta.

Sección V. Contenidos Temáticos.

18.- Es un texto informativo o de opinión que da cuenta de unos hechos, ya sea desde una perspectiva neutral como desde un plano subjetivo, y que se expone en algún medio de comunicación escrito:

- a) Reseña ()
- b) Artículo periodístico ()
- c) Ensayo ()
- d) Artículo de divulgación científica ()
- e) Texto Argumentativo ()

19.- Es una noticia y comentario, generalmente de corta extensión, que se hace sobre una obra literaria, de arte o científica y se publica en un periódico o en una revista:

- a) Reseña ()
- b) Artículo periodístico ()
- c) Ensayo ()
- d) Artículo de divulgación científica ()
- e) Texto Argumentativo ()

20.- Es un texto escrito, en general por un solo autor, en el cual se exponen de manera argumentativa, el punto de vista, opiniones o posiciones del escritor ante un tema determinado:

- a) Reseña ()
- b) Artículo periodístico ()
- c) Ensayo ()
- d) Artículo de divulgación científica ()
- e) Texto Argumentativo ()

21.- Es un discurso escrito u oral que tiene coherencia con el objetivo de lograr la persuasión del receptor:

- a) Reseña ()
- b) Artículo periodístico ()
- c) Ensayo ()
- d) Artículo de divulgación científica ()
- e) Texto Argumentativo ()

22.- Es un escrito generalmente breve, que puede explicar hechos, conceptos, ideas y descubrimientos vinculados al quehacer científico y tecnológico:

- a) Reseña ()
- b) Artículo periodístico ()
- c) Ensayo ()
- d) Artículo de divulgación científica ()
- e) Texto Argumentativo ()

23.- Es aquella que pone el énfasis en los sentimientos de la persona para con el producto:

- a) Reseña visual. ()
- b) Reseña descriptiva. ()
- c) Reseña emocional. ()
- d) Reseña mixta. ()
- e) Reseña holística. ()

24.- ¿Cuáles son las características del Ensayo?

- a) Breve, unitario, objetivo y personal. ()
- b) Extenso, complejo y objetivo. ()
- c) Corto, determinante e imparcial. ()
- d) Breve, sin orden determinado, de tema variado. ()
- e) Extenso, con opinión propia y original. ()

25.- Se utiliza para confirmar una opinión ya formada sobre el producto reseñado:

- a) Reseña informativa. ()
- b) Reseña comparativa. ()
- c) Reseña valorativa. ()
- d) Reseña motivadora. ()
- e) Reseña confirmativa. ()

26.- Son las partes del texto argumentativo:

- a) Introducción, tesis, argumentación y conclusión. ()
- b) Introducción, epílogo, cuerpo y conclusión. ()
- c) Introducción, prólogo, cuerpo y referencias. ()
- d) Introducción, problema, desarrollo y conclusión. ()
- e) Introducción, argumentos, apelación y cierre. ()

27.- Es el tipo de comentario que Plantea el tema, examina sus componentes, formula una crítica y, finalmente, propone una solución.

- a) Descriptivo ()
- b) Analítico ()
- c) Argumentativo ()

Anexo 3. Intervención del OMP para el alumno de Lenguaje en el 3er parcial.

1. Enumera las ideas o conceptos que te parecen más importantes de los vistos en esta clase.
2. ¿Qué te ha parecido más difícil en este tema/clase/semana?
3. ¿Qué has aprendido hoy que podrías aplicar en tu vida profesional?
4. De los ejemplos/casos vistos en clase ¿cuáles te han ayudado más?
5. Haz una pregunta de evaluación que sólo se podría responder correctamente si se entiende lo explicado hoy en clase.
6. ¿Cómo podría ayudarte (yo profesor) a entender lo que te resulta más difícil?
7. Da tu opinión sobre la discusión que hemos tenido en clase, o sobre las preguntas que se ha hecho, etc.
8. De las ideas o temas expuestos en clase, ¿cuál te gustaría que se ampliara?
9. ¿Detectaste todas las partes de la Carta?
10. ¿Qué sabes del desempleo en nuestro país?
11. ¿Qué concluyes de la información de la monografía?
12. ¿Cuál es el asunto principal del informe?
13. ¿Cuáles son las semejanzas de ambas reseñas?
14. ¿Cuál es la idea principal del artículo periodístico?
15. ¿Cómo interpretas la perspectiva del autor del ensayo?
16. ¿Cuáles son las diferencias de los artículos de divulgación científica?
17. ¿Cómo valoras la opinión del autor del texto argumentativo que se leyó en clase?

Anexo 4. Planeación de la aplicación del OMP en el GE durante el 3er parcial.

	TIPO DE REACTIVO	CONTENIDOS TEMÁTICOS	FECHA DE INTERVENCIÓN	REACTIVO
			09-ene	Aplicación del Pre-test I
1	Reflexión	Tipos de textos	16-ene	1. ¿Qué ha sido para ti lo más importante que aprendiste en la clase de hoy?
2	Feedback			2. Qué parte te quedó confusa?
3	Reflexión	Texto narrativo	20-ene	1. Escribe un concepto que consideres más importante del tema.
4	Feedback			2. ¿Qué te pareció más difícil?
5	Motivación docente	texto Expositivo	23-ene	1. ¿La forma en que el docente te presentó el tema fue de fácil comprensión?
6	Motivación docente			2. ¿El docente te aclaró tus dudas?
7	Reflexión	Texto descriptivo	27-ene	1. Da tu opinión sobre el tema.
8	Reflexión			2. Redacta un ejemplo del tema visto en clase.
9	Retención Conocimiento	Monografía	30-ene	1. Menciona un aspecto (no partes) importantes de la Monografía.
10	Retención Conocimiento			2. ¿Qué te parece ser más difícil al realizar la Monografía?
11	Retención Conocimiento	Monografía	03-feb	1. ¿Qué aprendiste de la Monografía que te sea útil para tu vida escolar?
12	Motivación docente			2. ¿Cómo puede ayudarte el docente para comprender lo que se te dificulta?
13	Feedback	Monografía	10-feb	1. ¿Qué parte del tema de Monografía quisieras se ampliara?
14	Reflexión			2. Da tu opinión sobre el uso de la Monografía.
			13-feb	Suspensión.
15	Motivación docente	OMP	17-feb	¿El OMP te ha ayudado a mejorar tu aprendizaje?
16	Motivación docente	OMP		¿El docente te ha aclarado las dudas después de escribirlas en el OMP?
17	Retención Conocimiento	Currículum Vitae	20-feb	Menciona un aspecto importante del Currículum Vitae.

18	Retención Conocimiento			¿Qué te pareció más difícil de la redacción del Currículum Viate?
19	Retención Conocimiento	Solicitud de empleo	24-feb	Escribe un concepto importante de la Solicitud de Empleo.
20	Feedback			¿Qué subtema te quedó confuso?
21	Reflexión		27-feb	Da tu opinión sobre el tema.
22	Reflexión			¿Qué pregunta agregarías a una Solicitud de Empleo?
23	Reflexión	Informe	07-mar	¿Qué ha sido lo más importante que has aprendido?
24	Feedback			¿Qué te quedó más confuso?
25	Retención Conocimiento		14-mar	Menciona las partes del informe.
26	Feedback			¿Qué subtema quieres que se explique mejor en la siguiente clase?
27	Retención Conocimiento	Carta	17-mar	Menciona las características de la carta.
28	Reflexión			Elabora una pregunta de evaluación con su respuesta correcta.
			27-mar	Aplicación del Pos-test I

Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Artículo para publicarse en el primer trimestre del 2019, en la Revista Internacional de Aprendizaje de Grecia.

www.zepublisher.com/work/54652/actions/1/trackage_tbit_message+Paper%3Dsubmitted

Los resultados de la aplicación del Documento de un minuto en la asignatura de Lenguaje del NMS

Archivos | Vídeos | Acerca de | Flujo de trabajo | Registro de eventos | Mensajes | Colaboradores | Sitio web

Documento presentado: 2018-02-28 09:57

Estado de publicación en papel

Estado de publicación en Listo para la tipografía papel:

Envío inicial verificado: [AP_54652_informe2finis1.doc](#), subido por Denicio Moral Ruiz el 2018/02/08 17:53
Este documento debe utilizarse como la base de su presentación final.

Presentación final: [Resultados de la aplicación del Documento de un minuto Paper en la asignatura de Lenguaje](#), subido por Ivett Morales Cuatzi el 2018/02/27 09:35

Estado del contrato: Aceptado [\[detalles\]](#)

Fecha de vencimiento: 2018/09/20

Texto del contrato: [COES_Publ_Agreement_2018.pdf](#)
Editor: Revista Internacional de Aprendizaje
Contacto del editor: Denicio Moral Ruiz (denicio.ruiz@zepublisher.org)
Decisión del editor: Aceptado

Contacto de trabajo: Morales Cuatzi (ivett_linar@hotmail.com)
Decisión de trabajo: Aceptado

Estado del proceso del árbitro: Aceptado

Árbitro: 1
Árbitro 1: Árbitro Aceptó este documento.
Documento para el autor: [AP_54652_informe1.pdf](#)

Árbitro: 2
Árbitro 2: Árbitro Aceptó este documento.
Documento para el autor: [AP_54652_informe2.pdf](#)

Progreso del flujo de trabajo

1. Papel aún no recibido
2. Papel recibido
3. Arbitraje
4. confirmación de registro
5. Editor para enviar Acuerdo de Publicación
6. Negociación de contrato
7. Creador para presentar papel final
8. Listo para la tipografía
9. Tipografía
10. Listo para la librería
11. Producto creado

Anexo 5. Artículo para publicarse en el primer trimestre del 2019, en la Revista de Educación y Desarrollo en el número 48, en el primer trimestre de 2019.

Guadalajara Jal., a 29 de octubre de 2018

A QUIEN CORRESPONDA:

Por este medio me permito informar que el artículo *One Minute Paper* como estrategia de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje en educación media superior y México de Ivett Morales Cuaxi y Dulce Ma. Carolina Flores Olvera, fue dictaminado favorablemente y será publicado en la *Revista de Educación y Desarrollo* en el número 48, programado para aparecer en Enero-Marzo de 2019, según el orden de prelación de su dictamen. La dirección electrónica es: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/

La *Revista de Educación y Desarrollo* (ISSN 1665-3572) se encuentra incluida en los siguientes índices y bases de datos: **LATINDEX, PERIODICA, CLASE, Scholar Google, Ulrich's International Periodical Directory** (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), **IRESE, IMBIOMED** (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura. Su dirección electrónica es: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/

Se extiende la presente constancia a petición del interesado y para los fines legales que convengan.

ATENTAMENTE


Baudelio Lara García
Director de la *Revista de Educación y Desarrollo*


c. c. p. Archivo