



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESINA:

**LA ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE
DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE ESPECIALIDAD EN
ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UN ENFOQUE
SOCIOPSICOPEDAGÓGICO**

PRESENTA:

HONORIA MELLADO CHÁVEZ

ASESORA:

MTRA. MARÍA JUANA BERRA BORTOLOTTI

PUEBLA, PUE. FEBRERO 2023

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo a cada uno de los integrantes de mi familia por ejemplo de trabajo y perseverancia, por su amor, tolerancia, solidaridad y apoyo incondicional, que de una u otra manera me han motivado y dado la fortaleza para lograr esta meta profesional.

A las personas que desde mi infancia han creído en mí.

A todos mis amigos y amigas que me han apoyado a lo largo de mi preparación académica, y que han contribuido en la persona que soy.

Agradecimiento

A Dios porque me dio vida y salud.

A mi familia por la oportunidad y apoyo que me han brindado a lo largo de mi vida.

A mis compañeras y compañeros de la especialidad por el apoyo solidario.

A mis amigas y amigos porque siempre creyeron en mí.

A todas y cada una de las personas por sus palabras alentadoras para continuar.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Justificación.....	3
Objetivos	6
General.....	6
Específicos:.....	6
CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	7
1.1 La orientación como disciplina y profesión	7
1.1.1 Boceto histórico de la Orientación Educativa.....	8
1.1.2 Europa	9
1.1.3 Estados Unidos.....	10
1.1.4 México.....	10
1.2 La Orientación Psicopedagógica desde un enfoque constructivista	13
1.2.1 Servicios y funciones	14
1.2.2 Contextos de intervención de Asesoramiento Psicopedagógico.....	14
1.3 Modelos de intervención de la Orientación Educativa	15
1.3.1 Clínico.....	16
1.3.2 De Servicios.....	17
1.3.3 De Programas.....	17
1.3.4 De Consulta	19
1.3.5 Tecnológico.....	21
1.4 Áreas de Orientación Educativa.....	22
1.4.1 Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	22
1.4.2 Orientación Profesional.....	23
1.4.3 Atención a la diversidad	25
1.4.4 Prevención y desarrollo humano.....	26
1.5 Directrices de Orientación Educativa en México	27
1.6 Profesionales de los servicios de Orientación Educativa.....	31
CAPÍTULO II: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	36
2.1 Aprendizaje: Una visión Constructivista.....	36
2.2 Concepciones sobre el aprendizaje	37

2. 2. 1 Constructivismo	37
2.2.2 Teoría Piagetiana del aprendizaje	41
2.2.3 Teoría del aprendizaje significativo Ausubel	42
2.2.4 Teoría del constructivismo social de Vygotsky.....	44
2.2.5 Teoría constructivista de Coll.....	47
2.2.6 Constructivismo Díaz Barriga.....	50
CAPÍTULO III: DESARROLLO DEL ADOLESCENTE Y LA RELACIÓN ENTRE LA ORIENTACIÓN Y LOS PROCESO DE APRENDIZAJE	53
3.1 Características de desarrollo en la adolescencia.....	53
3.2 El cerebro adolescente	53
3.3 Características físicas y fisiológicas en la adolescencia	59
3.4 Desarrollo cognoscitivo.....	61
3.5 Desarrollo emocional e inteligencia emocional	63
3. 6 La orientación en la adolescencia y los procesos de aprendizaje.....	69
3.6.1 Factores que influyen en el aprendizaje	71
3.6.2 La orientación en el aprendizaje: aprender a aprender.....	72
3.6.3 Evaluación de los programas de enseñanza-aprendizaje en orientación	73
3.6.4 Aportes de La Nueva Escuela Mexicana: estrategias pedagógicas y evaluación.....	74
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES DEL NMS	77
4.1 Aprender	77
4.2 La inserción de los estudiantes del Nivel Medio Superior en la dinámica escolar	77
4.3 Estrategias de instrucción en el aula	78
4.3.1 Estrategias de aprendizaje y para el aprendizaje	78
4.3.2 Estrategias para desarrollar procesos del pensamiento	84
4.3.3 Estrategias metacognitivas aplicadas al proceso de aprendizaje en la adolescencia	84
4.3.4 Estrategias para desarrollar destrezas de ejecución	90
4.4 Habilidades metacognitivas en la adolescencia.....	91

4.5 Seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes adolescentes.....	96
4.6 Propuesta de desarrollo de habilidades de estudio	98
4.6.1 Estrategias para desarrollar hábitos y habilidades de estudio	98
4.6.2 Estrategias centradas en el alumno.....	100
4.6.3 Estrategias de mediación centradas en el proceso y/o didácticas.	100
4.6.4 Estrategias para la motivación	101
Conclusión.....	104
Referencias bibliográficas:	107

Introducción

El presente trabajo contiene una revisión bibliográfica de temas relevantes como: orientación, orientación psicopedagógica: servicios y funciones, teorías del aprendizaje, procesos de aprendizaje de los adolescentes, constructivismo, entre otros. La teoría constructivista hace hincapié en que el individuo es una creación propia que se crea como resultado de la interacción entre sus inclinaciones internas y su entorno. El conocimiento no es una réplica de la realidad, sino una construcción del propio individuo. En consecuencia, el aprendizaje implica algo más que la mera transmisión, interiorización y acumulación de conocimientos; implica más bien que el alumno ensamble, amplíe, restaure e interprete activamente los conocimientos utilizando los recursos de sus experiencias personales y del entorno.

En la literatura del aprendizaje se puede encontrar una diversidad de teóricos que refieren el constructivismo desde perspectivas diferentes, sin embargo, lo único real es que representa una idea centrada en el estudiante, quien es el actor principal en la construcción de sus aprendizajes, porque crea, altera, diversifica y coordina redes de significados que hacen avanzar su comprensión de los mundos social y físico y promueven su desarrollo.

La distribución del contenido del trabajo de revisión bibliográfica, está integrada como sigue: En el primer capítulo podrá conocer varios elementos importantes de la orientación educativa, como su historia. a través de diferentes países y en el nuestro (México). La orientación Psicopedagógica, servicios y funciones; así como los contextos, modelos y áreas de intervención.

El capítulo dos contiene las teorías del aprendizaje desde el enfoque constructivista y el punto de vista de autores como: Piaget, Ausubel, Vygotski, Díaz Barriga, entre otros.

Un tercer capítulo integra aspectos relevantes de la etapa de desarrollo de la adolescencia en lo fisiológico, emocional, cognitivo y social, además el cerebro adolescente.

Por último, en el cuarto capítulo se presenta la revisión bibliográfica de diversas concepciones sobre el aprendizaje, los procesos de aprendizaje, asistencia en los procesos de aprendizaje, así como asistencia en la evaluación de dichos procesos. Además, la propuesta de algunas estrategias para favorecer el proceso de aprendizaje de los y las alumnas.

Justificación

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), surge para atender la necesidad que presenta el Nivel Medio Superior (NMS), respecto a cobertura, equidad y calidad que desde hace varios años enfrenta la Educación Media Superior (EMS), para atender estas necesidades propone la integración El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), basado en competencias generales, básicas y extendidas por disciplina, así como en habilidades profesionales, unifica las diversas alternativas de bachillerato en un marco de respeto y diversidad (Acuerdo Secretarial 444, (Diario Oficial de la Federación 2008, 1ª Sección).

Lo anterior fundamentado en un Marco Curricular Común (MCC) que recomienda un perfil de graduado para todos los titulados de grado que se caracterice por unas competencias compartidas. Lo que se busca es un perfil de graduado común para los estudiantes basado en varias capacidades, no en un único plan de estudios, sino en la homogeneidad del alumnado. Esto significa que, independientemente de la institución en la que cursen sus estudios, al egresar del bachillerato deben lograr, al menos, integrar una serie de competencias que les permitan un mejor desempeño en la sociedad y en sus posteriores actividades académicas, o una formación integral del estudiante. Cada institución puede optar por ampliar estas competencias de acuerdo con sus propias cualidades, método de instrucción y/o modelo educativo.

De conformidad con el Acuerdo Secretarial 480, (Diario Oficial de la Federación 2008, 1ª Sección), las recomendaciones para que las escuelas de NMS ingresen al SNB y cita “Para propiciar un servicio educativo integral es necesario que el marco curricular común se acompañe de esquemas de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos”.

En particular en el Nivel Medio Superior, la RIEMS pretende favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de recurso innovadores que impacten a los jóvenes que cursan el nivel.

Considerando a la orientación como un proceso constante, organizado e intencionado de mediación que ayuda a los alumnos a ser más capaces de tomar decisiones por sí mismos, con el fin de favorecer el proceso de identificación, elección, toma de decisiones y acciones para potenciar su desarrollo integral.

Es importante señalar que en los planteles educativos se realizan diversas actividades de evaluación, evaluaciones que arrojan resultados en torno a calidad, en algunas ocasiones favorables y en otras desfavorables. Estos resultados como indicadores de calidad que pueden ser rezago escolar, abandono escolar, bajo rendimiento pueden ser abordados por la orientación educativa, a través de la detección oportuna para establecer estrategias preventivas y favorecer la integración del estudiante en la comunidad escolar. Considerando, además, los aspectos afectivos (emocionales), las relaciones sociales y académicas que el estudiante experimenta y que son de gran importancia en su vida en general.

Por la gran importancia que tiene el proceso de acompañamiento a través de la orientación e información de temas de gran relevancia que le sirvan de apoyo tanto a estudiantes como a docentes, del Nivel Medio Superior (NMS). Además, es fundamental reconocer las diversas exigencias y rasgos de desarrollo de los adolescentes como base para desarrollar ideas que mejoren y modifiquen el diseño de las clases y actividades que se proponen ante la evidente necesidad que expresan los estudiantes. Por lo anterior es que surge el interés por realizar una Investigación documental sobre el tema de la orientación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes del NMS, así como las características de desarrollo en la etapa de la adolescencia, además porque es necesario integrar información que permita ofrecer el servicio de orientación en consonancia con los rasgos de personalidad y las necesidades de desarrollo de los alumnos.

Lo que se pretende es ofrecer material bibliográfico a estudiantes y docentes que les sea de apoyo en su día a día. Que sienta precedentes para orientar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero también de enseñanza por parte de los profesores.

Cabe señalar que en el Nivel Medio Superior se brindará el apoyo de orientación a través del programa de Asistencia Psicopedagógica y Orientación Educativa. cuyo objetivo es, Intervenir de manera preventiva y remedial bajo el modelo de programas y counseling a partir de las cuatro áreas de la orientación favoreciendo el desarrollo integral de la comunidad educativa. Ofreciendo un espacio de apoyo y orientación a los estudiantes a lo largo de su instancia escolar, a los docentes proporcionando materiales, y propuestas de alternativas para favorecer el trabajo en el aula, sopesando los requisitos y las características de los estudiantes de cada grupo académico. Para mí como orientadora, es una oportunidad de crecimiento el haber realizado el presente trabajo.

Por último, puntualizar que las diversas reformas educativas han permeado los servicios de ayuda que se brinda al estudiante de NMS favorecer su pleno desarrollo. Esto pone de relieve la importancia de los servicios de orientación educativa en particular como alternativa, que ofrecer opciones de apoyo en el desarrollo de las competencias, habilidades y talentos de los jóvenes. Además, favorecer el desarrollo personal que les permiten integrarse eficazmente en las distintas esferas de su vida, como la familiar, la social, la personal, la académica y la profesional.

La orientación educativa nos brinda a los profesionales, la oportunidad para reflexionar sobre la orientación que se brinda a los estudiantes, para reorientar los propósitos del servicio de ayuda. Un motivo más para abordar el fascinante tema de la orientación.

Objetivos

General.

Realizar una investigación documental sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Nivel Medio superior, con la finalidad de crear una propuesta desde la orientación psicopedagógica para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes mediante el empleo de recurso innovadores.

Específicos:

- Realizar una investigación documental desde el área de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Orientación Psicopedagógica.
- Identificar las características de desarrollo de los adolescentes y su influencia en los procesos de aprendizaje.
- Describir la teoría de constructivismo a través de las principales aportaciones de los autores de la misma
- Hacer una propuesta de estrategias para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1 La orientación como disciplina y profesión

Una mirada a la orientación educativa nos permite visualizarla desde dos perspectivas diferentes como disciplina científica y como profesión. Según Frías, C, Quezada, A Ureña V (2015) la Orientación es una disciplina científica por cuanto es singular, posee un Marco teórico de conocimiento científico que conforma una metodología y técnicas para realizar las intervenciones en contextos educativos formales y no formales de, tiene límites que pueden ser definidos y además tiene un sujeto y objeto de estudio. Asimismo, Bisquerra (1992) ha manifestado que la Orientación se ha identificado a lo largo de su desarrollo como una profesión de ayuda.

Podemos decir que la orientación educativa es un concepto que integra una diversidad de profesionales, considerándose una ciencia social, perteneciente a las ciencias de la educación. La orientación es un trabajo de equipo que crea entre sus integrantes cohesión que deja de lado la individualidad de cada profesional para integrarse en un todo colaborativo.

Álvarez y Bisquerra (2008), definen los objetivos de la orientación educativa como:

- Ayudar al alumno a asumir quién es, las estructuras del sistema educativo, el entorno sociolaboral y su lugar en la comunidad.
- Dotar al alumno de una estrategia de aprendizaje que le permita adquirir los conocimientos anteriormente descritos.
- El proceso de orientación debe abarcar a toda la comunidad educativa.
- Realizar una orientación continua y progresiva.
- Desarrollar progresivamente la capacidad crítica.

1.1.1 Boceto histórico de la Orientación Educativa

La orientación educativa es una disciplina sujeta a los acontecimientos y hechos históricos. En su historia ha pasado por épocas de autocomplacencia, que le han limitado crecer y otras en que han sido cuestionados sus fundamentos teóricos, se han revisado sus ideales posibilitando la mejora, removiendo viejos esquemas de trabajo; dando origen a nuevas propuestas de orientación surgidas de áreas extraescolar como intraescolar, en relación a quienes la ejecutan, el cómo se concibe, desde la diversidad de corrientes educativas. Siendo los jóvenes los primeros beneficiarios en esta inicial orientación; sin embargo, a finales del siglo XIX y principios del XX se da el reclamo general por parte de los estudiantes de la necesidad del servicio de orientación educativa dentro de cada institución.

La orientación educativa surge a finales del siglo XIX y principios del XX. Tras una serie de acontecimientos, algunos de ellos provocados por la filosofía dominante, otros fruto de los avances científicos y médicos, movimientos sociales e incluso económicos y sociales, allanaron el camino para el nacimiento de la orientación como disciplina formal aplicada inicialmente al ámbito vocacional-profesional: Aristóteles, Platón y Sócrates, Santo Tomás de Aquino, Arévalo, Luis Vives, entre otros sentaron los cimientos de la orientación con sus razonamientos, propuestas y solicitudes. Siendo la orientación la receptora de demandas, y está trata de abordar lo que no era fácil de clasificar o atender por otros agentes educativos que no fueran orientadores.

La orientación educativa en su función como disciplina a lo largo del tiempo ha sufrido diversas transformaciones tanto en sus finalidades como en la teoría que la fundamenta.

Sus inicios se remontan a la época de la revolución industrial, cuando las madres de familia tuvieron que integrarse al campo laboral, por lo tanto, dejaban a sus hijos más tiempo solos e incluso sin el acompañamiento en sus actividades escolares; por tal motivo se reclamó la necesidad en las instituciones educativas de orientar a los estudiantes, así como el desarrollar propuestas para intervenir en situaciones específicas.

En el siglo XX se llevó a cabo una intensa labor legislativa para mejorar la atención y orientación de alumnos, profesores, padres de familia y maestros tras los repetidos intentos fallidos de integrar los servicios y actividades de orientación en los centros educativos.

Ya en el siglo XXI con la integración plena de la reflexión sobre los paradigmas institucionales sugeridos comienza en el ámbito educativo, realizando comparaciones, en busca de la unificación de criterios, en especial buscando estrategias para adaptarse a los nuevos problemas y circunstancias que plantea el mundo moderno.

1.1.2 Europa

Rodríguez (1989), refiere que todas las naciones intentan encontrar una solución a esta situación inestable ofreciendo alternativas al desempleo, como el aumento de la edad escolar (que acorta los años de vida productiva), la integración de conocimientos empresariales en los planes de estudio (que crea una visión personal del desempleo), la creación de programas de prácticas en el extranjero, etc. Estas soluciones presionan al orientador profesional para que actúe en beneficio del sistema productivo y no de los intereses personales del cliente.

Debemos reconocer que diferentes naciones se han interesado por la orientación y han tratado de definirla a la luz de sus circunstancias particulares. Por ejemplo, la Unión Europea (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal) ha incorporado la orientación dentro de su sistema educativo; sin embargo, otros países de la Unión han desarrollado sistemas de orientación fuera del sistema educativo, haciendo que la orientación salga de lo educativo y se integre en lo social (laboral, familiar) (Otero, 1996). La orientación actual (tradicional) tiene varias implicaciones, pero una de ellas es que el "orientado" pierde o no recupera la conciencia de sí mismo y de su propia situación social como actor político, expresa Santana (2013).

1.1.3 Estados Unidos

El teórico estadounidense Parsons (1908) creó la primera oficina de orientación profesional del país en Boston y publicó su libro *Selecting a Career*. Por otra parte, varios autores atribuyen a J.B. Davis (1871-1955) el mérito de ser el pionero de la orientación educativa y el principal impulsor de la inclusión de la orientación en los planes de estudio. Estableció el primer programa de orientación vocacional y moral y el servicio de orientación consolidado para todas las escuelas mientras ocupaba el cargo de director de la Grand Rapids High School de Michigan. En esta misma ciudad se fundó en 1913 la National Vocation Guidance Association (NVGA), la primera organización que intentó conectar a todos los especialistas en orientación a nivel mundial. En 1915 nació *Vocation Guidance Bullite*, la primera revista especializada en orientación, refiere Sánchez (2008/2009).

1.1.4 México

En la actualidad estamos viviendo un fenómeno social que afecta a muchas facetas de la vida, incluyendo la orientación cultural, política, social, intelectual e incluso educativa, que es uno de los apoyos más importantes para los estudiantes de ciertas naciones latinoamericanas, como México.

La desigualdad que se ha creado o ha crecido es una realidad en América Latina.

Por la concreción de la economía, no sólo en la teoría sino también en la vida real. La homogeneización de las personas, por un lado, y la integración económica y la concentración de la producción, por otro, están respaldadas por la ideología neoliberal.

Las ideas de igualdad y distinción están perpetuamente confundidas en este discurso neoliberal. Porque la política liberal debería partir del entendimiento de que toda persona tiene agencia moral y debe ser respetada y tratada por igual.

¿Existe este aprecio por la diversidad y la igualdad en el mundo moderno?

La mayoría de la población, los asalariados, son el blanco de una verdadera guerra económica perpetuada por la ideología neoliberal. Las políticas del "neoliberalismo", elegidas por los centros de poder financiero mundial y denominadas "globalización", pretenden crear "eficiencia económica", mientras se disfrazan tras conceptos como "modernidad" o "sociedad tolerante" (Garrido, 1995). (cit. en Santana (2013)).

Continuando con Santana, surge la pregunta ¿Y cómo influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje? La capacidad del Estado para ejercer el poder no convence a las personas de que existe un problema, sino que las persuade impidiéndoles ver algo distinto de lo que ya es cierto. En otras palabras, la gente debe aceptar la realidad que ve en la medida en que no vea una realidad diferente. Este problema de la transnacionalización está directamente relacionado con la educación. La educación, que sigue siendo una fuerza revolucionaria, es donde se reproduce este consenso.

Este tema no es nuevo en México. En las últimas décadas del siglo XX hemos vivido una serie de convulsiones sociales, políticas, económicas y culturales importantes, como los avances científicos y tecnológicos, la globalización de la economía y de los medios de comunicación.

Las necesidades de las empresas están ligadas a la orientación, sin embargo, es intrigante observar que en México la orientación proviene de la SEP, lo que nos lleva a preguntarnos a quién y a qué intereses sirve esta organización.

Los tres tipos de orientación más utilizados en la actualidad son la actuarial, la terapéutica y la de desarrollo vocacional (Costa, 1997). Estos tres tipos de orientación se centran más en ayudar a las personas a aclimatarse a la sociedad que en ayudarles a convertirse en miembros conscientes y transformadores de la sociedad.

Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C (AMPO)

Se constituyó en 1979 como respuesta a la exigencia de reunir en un órgano colegiado a todos aquellos profesionales comprometidos con la orientación educativa, decididos a establecer y, en su caso, optimizar los mecanismos de comunicación, cohesión, desarrollo profesional y prestación de servicios que redunden en la clara identificación y profesionalización de las actividades de orientación, así como en el reconocimiento de su trascendencia en nuestra sociedad y el impulso académico permanente.

La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO) ha acumulado a través de sus miembros una gran riqueza de conocimientos en la gestión de las necesidades educativas de los adolescentes, así como en la conceptualización teórica de los adolescentes. Para responder al qué y al por qué de los servicios de orientación ofrecidos a los adolescentes, Nava define la AMPO, explora varios ejemplos reales de la interacción orientador-adolescente y muestra cómo esta relación puede describirse con teorías psicológicas educativas y conductuales.

Se entiende por Orientación educativa:

...la orientación educativa es el apoyo especializado que se presenta a los sujetos durante su proceso educativo, el cual comprende su desarrollo escolar, vocacional, profesional y social.

Es importante recalcar que una de las finalidades formativas de la orientación es apoyar a la persona a lo largo de su proceso educativo, que se considera su proyecto de vida o desarrollo humano continuo, esta asistencia es especializada y se concentra en su crecimiento académico, laboral, profesional y social.

A continuación, repasaremos cómo se utiliza este concepto como marco conceptual, pero lo que es más importante, cuál es la tradición predominante en la práctica del asesoramiento de adolescentes.

Se fundamenta la AMPO en teorías de la orientación como teorías psicodinámicas, teorías evaluativas, teorías decisorias, factoriales y de rasgos, entre otras. Teorías que utilizan los orientadores para atender al adolescente.

1.2 La Orientación Psicopedagógica desde un enfoque constructivista

Se puede dar una aproximación para definir el concepto de Orientación Psicopedagógica “como un proceso de ayuda continuo a todas personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”, Bisquerra (1998) en el Programa de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa (APOEd), (2012).

Según Solé (1998) en Pérez y Rivera (2005), La definición de intervención psicopedagógica es "el conjunto articulado y coherente de tareas y acciones llevadas a cabo por los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones destinadas a promover una educación diversificada, atenta a las necesidades de los distintos usuarios y de calidad".

La intervención psicopedagógica estará enmarcada en cuanto a sus finalidades, la estructura, organización, funciones y tareas, el nivel educativo, la misma concepción que se tenga sobre la educación y el proyecto educativo a proponer, el contexto y los valores y principios. Así como abarca un amplio marco de intervención.

Implica el trabajo en equipo, en el que colaboran un grupo de personas que actúan como agentes orientadores. Las formaciones profesionales de dichos agentes pueden ser en psicopedagogía, pedagogía, psicología, sin embargo, además del o los orientadores, también se involucran los tutores, profesores y la familia. De haber otros profesionistas como son: educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, entre otros; en el centro educativo también se integran al proceso de orientación.

1.2.1 Servicios y funciones

De acuerdo a Solé (1998), la intervención psicopedagógica se considera como “el conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendentes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad”.

La intervención psicopedagógica estará enmarcada en cuanto a sus finalidades, la estructura, organización, funciones y tareas, el nivel educativo, la misma concepción que se tenga sobre la educación y el proyecto educativo a proponer, el contexto y los valores y principios.

La Orientación Psicopedagógica (O.P.) puede materializarse a través de diferentes formas y concretarse en diferentes modelos de intervención.

1.2.2 Contextos de intervención de Asesoramiento Psicopedagógico

La evolución de la persona a la que hay que dirigir determina cómo se diferencian los contextos de intervención. expresa Bisquerra (2006) en Estudios sobre educación.

Se trata de una clasificación en la que el orientado es el centro de atención y no el orientador del orientado. En el sistema educativo formal, el orientado es el centro de atención. En el sistema educativo, la orientación beneficia al individuo como alumno o aprendiz. A continuación, el individuo entra en una fase de transición durante la cual la comunidad le proporciona la ayuda necesaria. Benefician a la persona como ciudadano. A partir de este momento puede necesitar cuidados durante el resto de su vida. Por otro lado, como trabaja para una empresa, puede necesitar asistencia tanto para su crecimiento profesional como personal. La empresa le apoyará en su papel de empleado dentro de la misma. Además, también puede necesitar ayuda. En otras palabras, no son categorías mutuamente excluyentes desde la perspectiva de la evolución. Categoricemos los posibles escenarios de intervención en tres grandes grupos:

1. Medios de comunicación comunitarios,
2. Organizaciones, e
3. Instrucción formal en las escuelas.

1.3 Modelos de intervención de la Orientación Educativa

A lo largo de la historia han surgido varios modelos de intervención que el orientador conoce o debe conocer, para utilizarlos como estrategias de intervención para conseguir metas o resultados propuestos para un contexto en particular.

Para realizar intervenciones en orientación es necesario partir de modelos, entendidos como fundamentación teórica que sustente las practicas ejecutadas en cualquiera de los ámbitos como escuela, familia, comunidad, entre otros. Considerando a los modelos de intervención como estrategias a utilizar con el fin de obtener resultados propuestos ante situaciones identificadas.

Álvarez y Bisquerra (1998), definen los modelos de orientación como <una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación>. Para ellos, los modelos de orientación son <modelos para>, cuya función es proponer líneas, procesos y procedimientos concretos de actuación, guías para la acción práctica.

Los modelos de intervención se distinguen por lo que Rodríguez Espinar et al. (1993) y Álvarez y Bisquerra (1996) denominan "ejes o modos de intervención": individual frente a grupo, directa frente a indirecta, interna frente a externa y reactiva frente a proactiva.

En la propuesta, estos ejes sirven de extremos de un continuo que nos permite enmarcar diversos modelos. que consideran.

A continuación, se presentan la propuesta que hacen Álvarez y Bisquerra (1996b) de los modelos fundamentales de orientación en función de sus ejes de intervención:

Modelos	Ejes de intervención			Reactiva/proactiva
	Directa/indirecta	Individual/grupal	Interna/externa	
Clínico	directa	individual	Preferentemente externa (pero puede ser interna).	Reactiva
Servicios	Preferentemente directa (pero puede ser indirecta).	Individual y grupal	Preferentemente externa (pero puede ser interna).	Reactiva
Programas	Preferentemente directa (pero puede ser indirecta).	Preferentemente grupal (pero puede ser individual).	Preferentemente interna (pero puede ser externa).	Preferentemente proactiva pero puede ser reactiva.
Consulta	indirecta	Preferentemente grupal (pero puede ser individual).	Preferentemente interna (pero puede ser externa).	Preferentemente proactiva pero puede ser reactiva.

1.3.1 Clínico

Durante las décadas de 1930 a 1960, el modelo clínico, que hace hincapié en la atención personalizada, predominó como centro de atención de las situaciones difíciles.

Las fases del modelo son las siguientes:

1. Demanda del cliente,
2. Diagnóstico,
3. Intervención (típicamente de carácter terapéutico), intervención y
4. seguimiento., Bisquerra (1998).

Sin embargo, una de sus limitantes ha sido la insuficiencia para abordar de manera individual todas las solicitudes de intervención.

1.3.2 De Servicios

El modelo de servicio Según Bisquerra (1998), puede considerarse una aplicación particular del modelo de servicio y una extensión del modelo clínico. Las fases incluyen:

1. La demanda del cliente;
2. La solicitud del cliente se satisface con prontitud.

Este modelo es capaz de atender tanto de manera individual como a grupos de personas.

1.3.3 De Programas

Se considera que el modelo de programas, implica una actividad planificada, fundamenta en teorías ya desarrolladas. La aplicación del programa supone una acción común y cooperativa adaptable a muchas circunstancias y cuyo objetivo es atender las necesidades ya identificadas.

En comparación con los dos modelos anteriores, el modelo de programa refleja un cambio cualitativo; sus acciones proactivas se centran más en la prevención y el desarrollo que en las características terapéuticas.

Como todo modelo de intervención ha tenido su historia e inicios en el contexto europeo. Se distingue sobre todo por la intervención del equipo de especialistas actuando con un número reducido de personas, con “carácter público y social”, Bisquerra (1998).

- El servicio se encuentra sobre todo fuera de las instituciones educativas, en sectores o zonas con atención netamente externa.
- Actúa por funciones.

- Suelen ser personalizados y puntuales, con un carácter terapéutico y de resolución de problemas para adaptarse a las necesidades de los alumnos con retos y situaciones de riesgo.
- Utilizan la entrevista como recurso estratégico. Elementos del modelo de programas que refieren, Parras et al. (2009).

La mayoría de autores coinciden en que los elementos a integrar en cada programa son:

- Debe basarse en la definición de las necesidades.
- Debe centrarse en la consecución de objetivos que satisfagan las necesidades especificadas.
- La acción debe planificarse de antemano.
- Hay que evaluar el ejercicio.

Para Hargens y Gysbers (1984) citado en Sánchez (2008/2009), la premisa de una intervención basada en programas es la siguiente:

1. Dado que los programas de orientación educativa se diseñan con características comparables a las de otros programas educativos, deben contener componentes similares, como objetivos, contenidos, metodología, evaluación, personal profesional, materiales y recursos, actividades y estrategias.
2. Todos los programas de orientación deben ser exhaustivos, incorporar todos los componentes del sistema educativo y estar fundamentados en la teoría del desarrollo.
3. Los programas deben centrarse en la prevención. Por lo tanto, más que abordar las deficiencias o encontrar soluciones, deberían hacer más hincapié en el desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos.

4. Para tener ciertas garantías de éxito, los programas de orientación deben ser siempre producto del trabajo en equipo, con la participación de todos los implicados en su desarrollo. Es difícil conseguir apoyo para un programa que ha sido impuesto por un organismo externo, que no aborda las necesidades de la población destinataria y que no incluyó a las personas implicadas desde el principio.

Los conceptos de prevención, desarrollo e intervención social sólo pueden asumirse a través de la intervención del programa, y la orientación sólo puede tener un carácter educativo y social.

Las ventajas que posee:

- Facilitar la información a los agentes educativos involucrados.
- Favorecer la clasificación, distribución, ubicación y ajuste de los y las alumnos(as), utilizando criterios externos a la institución educativa
- Colaboración del equipo de orientación con tutor, profesores y las familias de los estudiantes.
- Vincula el centro con los servicios de la comunidad.
- Muchos grupos pueden recibir ayuda indirecta de un solo orientador.

Sin embargo, también tiene limitaciones como: Escaso conocimiento del contexto del centro educativo y la desvinculación. Se descontextualizan los problemas e incluso las intervenciones.

1.3.4 De Consulta

Podemos definir al modelo como la relación entre un consultor (orientador o psicopedagogo), un asesor (que puede ser un profesor, un tutor o un padre) y un consultor que hace recomendaciones para apoyar y/o asesorar a una tercera persona o institución -que puede ser un estudiante, un servicio, una empresa o cualquier combinación de éstos- se denomina modelo de consulta. consulta como

la relación que se mantiene entre profesionales que generalmente son de diferentes campos y son un consultor (orientador o psicopedagogo) y un consultante que puede ser profesor, tutor o padre de familia que plantean propuestas para apoyar y/o asesorar a una tercera persona o institución, este tercero puede ser un estudiante, un servicio, una empresa, entre otros.

Los objetivos de acuerdo a Bisquerra y Álvarez (1996: 331) tomado de Sánchez (2008/2009):

- a) El rol consultor es una actividad profesional que ayuda tanto a la institución u organización como a sus múltiples agentes.
- b) El rol consultor como estrategia educativa y de intervención.

La relación entre profesionales con estatus comparables que se aceptan y aprecian mutuamente se denomina "consulta". desempeña su función ya sea como consultor o consultante.

En las consultas triádicas participan un cliente, un consultante y un consultor. Por lo tanto, en este modelo el orientador tiene una intervención indirecta, pues solo se establece la relación consultor -consultante. Es posible que, en ocasiones, el consultor trata directamente con el cliente, esto es remoto y el motivo sería porque el consultor aún no se siente en posibilidades de poder afrontar la situación con el cliente. En la intervención indirecta del consultor, si supervisa y gestiona el procedimiento de consulta.

Se destacan tres campos de acción en el modelo de consulta:

- El campo de la salud mental. El consultor ayuda al consultante con información y formación para que afronta de manera adecuada, las situaciones problemáticas que se le presenten.
- Estudios organizativos. donde la función del consultor es actuar como agente de cambio.

- El campo educativo. Aquí el consultor trata de ayudar a un tercero que es el estudiante y el consultor habitualmente es el orientador, el profesor y/o tutor es el consultante y que actúa como mediador con el alumno que es el cliente.

1.3.5 Tecnológico

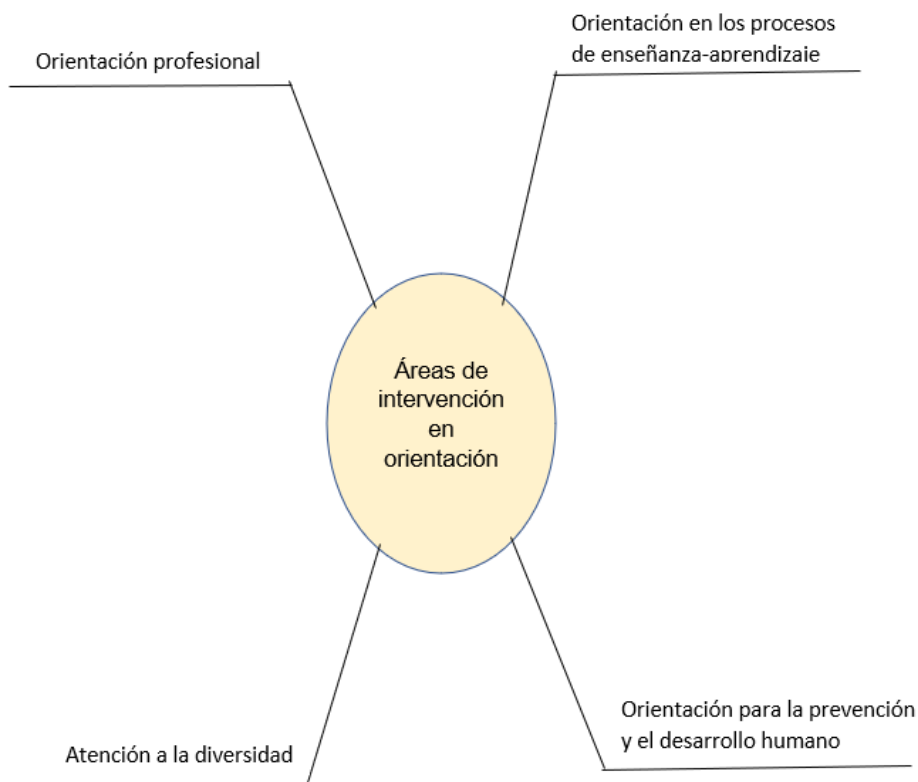
Este modelo se basa en sistemas y/o programas auto aplicables que de ninguna manera descarta la figura del orientador y sus funciones. El interventor debe estar presente para actuar como asesor, aclarando confusiones, resolviendo problemas, difundiendo conocimientos y ayudando al sujeto en el proceso de síntesis y reflexión. Este modelo lo que pretende explica Parras, Madrigal, Redondo, Vale, Navarro, (2009) “es liberar al orientador de tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar sus funciones de consulta y asesoramiento.”

El modelo propone el uso de las tecnologías en pro de la intervención de orientación. Siendo una intervención centrada en el desarrollo y la prevención, interna-externa, directa-indirecta, individual-grupal. De manera similar a los otros modelos tiene sus limitantes, pues a pesar de abarcar una gran población, ello no garantiza resultados satisfactorios.

Se adhiere a la estructura organizativa de la escuela y tiene un método de enseñanza flexible que puede ajustarse a cada asignatura, así como un sistema de trabajo independiente del espacio, el tiempo, los recursos, las personas u otros factores.

- Sitúa a los beneficios de la orientación van más allá del contexto en el que se utiliza. Incluyen:
- Facilitar el intercambio de información de todo tipo entre los implicados en el acto de orientación;
- Conferir autonomía a los implicados;
- Permitir una amplia gama de opciones para la acción orientadora; y
- Poder incorporarse a otros modelos y currículos de orientación.

1.4 Áreas de Orientación Educativa



1.4.1 Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a Sánchez (2008/2009) la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una de las áreas centrales del asesoramiento psicopedagógico que, en comparación con las demás, recibe más consultas y solicitudes de ayuda, tanto en primaria y secundaria como en educación infantil.

Se estudian los conocimientos, teorías y principios rectores que ayudan al desarrollo, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas. Se tratan temas como los hábitos y métodos de estudio, los procesos de aprendizaje, aprender a aprender, y cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Continuando con Bisquerra (2006) en Estudios sobre la educación, expresa que:

La orientación en los procesos de aprendizaje está relacionada con los retos de aprendizaje, que, junto con los retos de adaptación, han sido tradicionalmente

una de las principales áreas de preocupación de la orientación. En este sentido, la educación especial y la orientación se solapan con frecuencia. De hecho, abordar las necesidades educativas singulares es una de las principales prioridades de los orientadores y educadores en el entorno de asesoramiento institucionalizado y profesionalizado contemporáneo. En las últimas décadas, estas necesidades especiales han crecido hasta abarcar una gran variedad de escenarios, incluidos los que implican a grupos de riesgo, minorías raciales, grupos marginados y desfavorecidos, inmigrantes, etc. En consecuencia, nos referimos a la conciencia de la diversidad como uno de los principios rectores.

En esta última área de la orientación confluyen varios aspectos que provienen de las tres áreas anteriores, debido a que en los procesos de enseñanza aprendizaje influyen los escenarios de toma de decisiones vocacionales, profesionales y ocupacionales, las diferentes situaciones sociales, físicas, morales, intelectuales, etc., que con frecuencia tienen un efecto perjudicial en los procesos de aprendizaje de los alumnos, que luchan por alcanzar sus objetivos académicos.

El área de orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje es el tema del presente trabajo de revisión bibliográfica -Tesina-, que precisamente a partir de la revisión documental, se intenta aportar a docentes y tutores del NMS ideas que establezcan las bases para las adaptaciones de las estrategias de enseñanza que utilizan, fomentar el desarrollo integral de los alumnos teniendo en cuenta los rasgos y requisitos de cada grupo académico. Además, fortalecer su quehacer docente.

1.4.2 Orientación Profesional

Sánchez (2008/2009) expresa que también se conoce como "asesoramiento en educación profesional", "desarrollo profesional", "desarrollo profesional", "excelencia profesional" u "orientación profesional", y se centra en los conceptos, teorías y normas que sustentan los procesos de aprendizaje profesional.

Las definiciones son numerosas como teóricos y libros que la abordan. El Ministerio de Educación y Ciencia (1994) ofrece una de las definiciones más completas y lúcidas:

Proceso de ayuda al individuo, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador, se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en el futuro próximo y en función de ambas variables toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso modificar, con el objeto de lograr una inserción profesional y social satisfactoria, También compete a la orientación profesional dentro del sistema educativo, formar al alumno de Formación profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales, etc.) y llevar a cabo el asesoramiento y evaluación del proceso profesional.

Fernández Gómez (2005:28-2), tomado en Sánchez (2008/2009), manifiesta los elementos clave de la orientación profesional:

- a) Es un proceso evolutivo que tiene lugar a lo largo de toda la vida, con una intensificación en determinadas edades críticas del individuo.
- b) La intervención es de carácter técnico y profesional. Se requieren especialistas que asesoren, faciliten las condiciones, diseñen y ejecuten planes de acción que ayuden al alumno a clarificar su proyecto de vida.
- c) La intervención debe tener un carácter vivencial y estar integrada en el proceso educativo. Por ello, debe posibilitar la experiencia laboral de los alumnos o a través de convenios con empresas, prácticas o actividades extracurriculares.
- d) El sujeto debe participar activamente en el proceso de orientación en lugar de limitarse a recibir determinadas orientaciones como un receptor pasivo es un componente crucial. El alumno debe ser capaz de centrarse en sí mismo y tomar decisiones por sí mismo.

- e) La orientación profesional asume que la vida laboral de una persona es una serie de papeles y ocupaciones que el sujeto desempeña.
- f) Es un aspecto importante de la preparación para la vida, ya que la elección que haga el sujeto afectará tanto a su carrera como a su destino personal.

1.4.3 Atención a la diversidad

Cada ser humano es distinto y diferente de los demás, por lo que ser parte de una diversidad es una cualidad en cada individuo. Todas las personas somos diferentes y parte de una gran diversidad.

De acuerdo a Jiménez y Vilá (1999:28) en Sánchez (2008/2009) “la diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”. Y luego un poco más, “aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor” (Porrás 1998: 23-24) (cit. por Sánchez, 2008/2009)

La diversidad puede deberse a varias dimensiones, así como de la interacción entre ellas:

Refieren García, Moreno y Torrego, (1996), en Sánchez (2008/2009) dichas dimensiones.

- ✓ Facetas sociales: lugar de origen, cultura, posición socioeconómica y social (tipologías familiares, percepción social del trabajo familiar).
- ✓ Características personales o físicas: variaciones basadas en factores hereditarios o resultantes de jerarquías impuestas por modelos culturales

(color de piel, femenino/masculino, acercamiento o alejamiento del ideal de belleza, etc.).

- ✓ Los factores psicológicos que se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje incluyen los conocimientos previos, las preferencias y hábitos de aprendizaje, los talentos, los estilos de comunicación, los ritmos de trabajo y de atención, la motivación, los intereses y las relaciones afectivas

Es posible asegurar, por que puntos de vista y valores diferentes, y que la actitud que adoptamos ante ella es más una opción ética que técnico-pedagógica. En la práctica pedagógica, la actitud del profesor hacia la diversidad es más crucial que el hecho de que conozca o no una determinada técnica para tratar esta diversidad. Estas actitudes deben fomentarse (Sales et al., 2001), y los planes de estudio de los aspirantes a orientadores deben incluir la diversidad.

Al hablar de diversidad, hay que tener en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes. Estos alumnos pueden tener estas necesidades debido a su historial personal o académico, a discapacidades físicas, mentales, sensoriales o múltiples, a otras capacidades intelectuales o a trastornos graves de conducta o personalidad.

1.4.4 Prevención y desarrollo humano

Bisquerra (2006) afirma en Estudios sobre la educación que: *Las recomendaciones para la prevención y el desarrollo abogan tanto por el crecimiento personal y social como por la prevención en sentido amplio. La creencia de que la prevención primaria es el mejor remedio para diversos problemas (como la drogadicción, los embarazos no deseados, los accidentes de conducción temeraria, el SIDA, etc.). El desarrollo humano, definido como el crecimiento de la persona en todos sus aspectos, complementa lo anterior (intelectual, cognitivo, social, moral, emocional, etc., (s. pp.).*

Ambos son aspectos complementarios del desarrollo. Así, por ejemplo, cuando hablamos de desarrollo sanitario consideramos la prevención de enfermedades. La investigación sugiere que la prevención y el desarrollo están a menudo tan entrelazados que es difícil distinguirlos. Por eso utilizamos el término "prevención y desarrollo".

Dentro de la orientación hacia la prevención y el desarrollo se pueden tener en cuenta diversas sugerencias, entre ellas: habilidades para la vida, mejora de la autoestima, reducción del estrés, reestructuración cognitiva, alteración de la atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emocional, desensibilización sistemática y temas transversales (educación sanitaria, educación sexual, educación moral, educación medioambiental, educación para la paz, educación vial, educación del consumidor, educación para la igualdad, etc.). La educación emocional es una sugerencia de esta categoría, refiere Bisquerra (1998)

Se concibe la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. El objetivo es fomentar competencias emocionales que mejoren el bienestar social y personal.

Dado que la educación emocional debe formar parte del currículo académico y del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, se trata de un proceso educativo permanente y continuo. Para maximizar el desarrollo humano, la educación emocional adopta así un enfoque de ciclo vital. En este sentido, es evidente que la educación emocional encaja perfectamente en la estructura general de la dirección psicopedagógica.

1.5 Directrices de Orientación Educativa en México

La necesidad de promover los servicios de apoyo al estudiante en la educación media superior se justifica por dos factores: primero, la etapa de

desarrollo en la que se encuentran actualmente los estudiantes; y segundo, las preocupantes estadísticas sobre fracaso escolar, como lo demuestran los altos índices de reprobación y deserción y la baja eficiencia terminal. La escuela puede desempeñar un papel importante en la atención de las necesidades de los jóvenes al identificarse como un lugar especial para su desarrollo en áreas ajenas a las meramente académicas.

Los jóvenes de entre 15 y 19 años se encuentran en una etapa de desarrollo que, desde una perspectiva psicosocial, se caracteriza por una creciente independencia del núcleo familiar, un fortalecimiento de sus propias redes sociales y un aumento de los intereses personales fuera de la familia y la escuela. Todos estos factores favorecen la aparición de culturas juveniles claramente diferenciadas del mundo adulto.

Esta circunstancia, unida a la toma de decisiones importantes en la vida (como mudarse, empezar a trabajar o casarse), hace que los jóvenes trasladen su interés y atención a diversas áreas que compiten ferozmente con la motivación académica. Si la educación que se imparte responde a este hecho de la mejor manera posible, procurando que el desarrollo integral y equilibrado que definió la educación básica se extienda al bachillerato, la probabilidad de éxito académico aumentará.

Es crucial tomar en cuenta los diversos elementos que inciden en el fracaso escolar, ya que los estudios sobre el rendimiento académico en México otorgan un peso importante a los factores contextuales, así como a los personales. Como son:



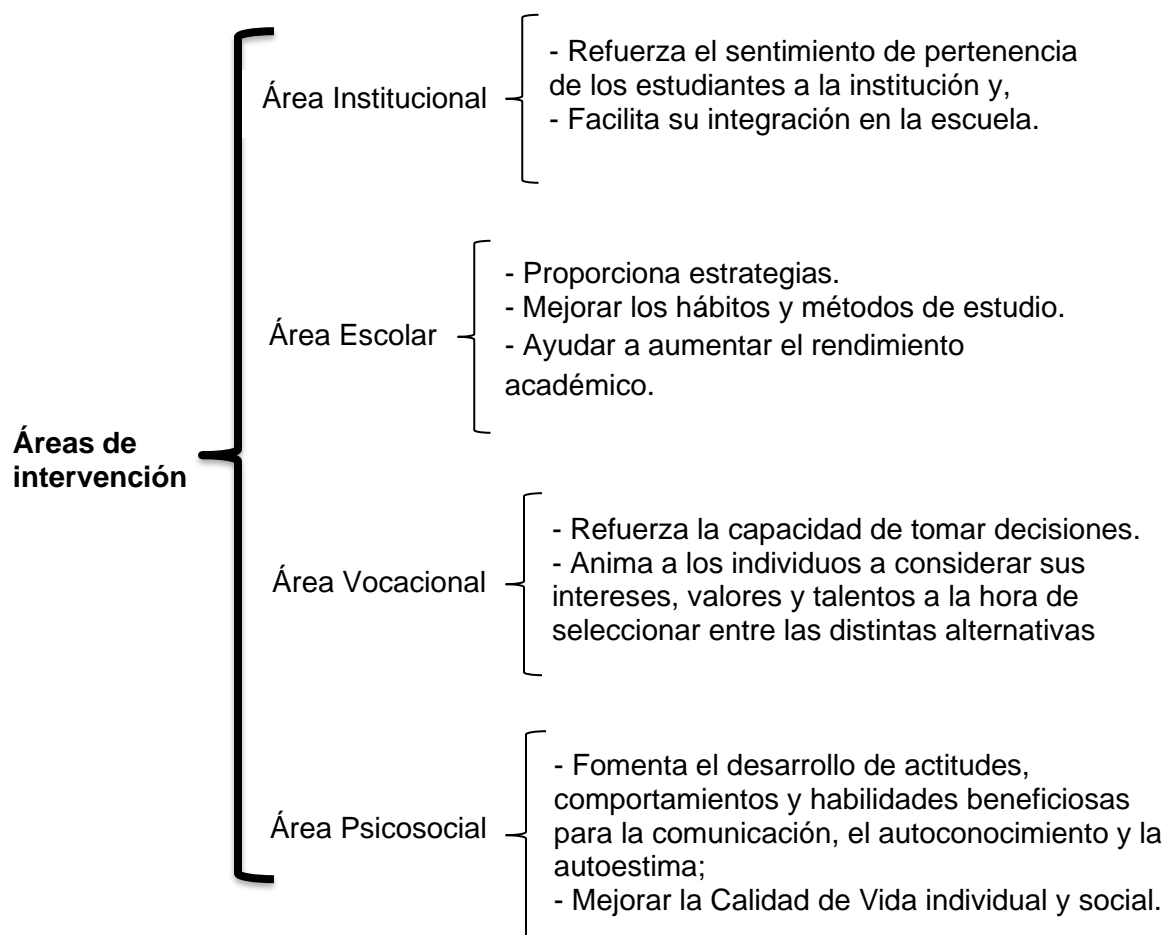
Estos factores permiten precisar las circunstancias que llevan a algunos alumnos a ingresar a la EMS con importantes rezagos educativos. Para promover la equidad en el sistema educativo mexicano, las escuelas deben prestar mayor atención a los alumnos que se encuentran en ciertas situaciones.

Esta circunstancia enfatiza la necesidad de crear estrategias institucionales de supervisión y tutoría. En este sentido, se han dado pasos significativos y las experiencias en curso ameritan el intercambio entre instituciones.

Por ejemplo, el CONALEP ha optado por un enfoque de tutoría que implica un módulo con material variado en cada semestre, acompañado de asesoría académica y psicopedagógica.

Por su parte, la Dirección General de Bachillerato -citado en acuerdo secretarial 442- ha propuesto el Programa de Orientación Educativa de Bachillerato General, que pretende abarcar las cuatro áreas siguientes.

Áreas de Intervención:



Acuerdo secretarial 442, (2008).

Además, ofrece asistencia proactiva para abordar los factores de riesgo psicosocial.

Sin comprometer los cambios específicos, es esencial que el MCC apoyado por esta reforma vaya acompañado de sugerencias e instrucciones precisas sobre los servicios de asesoramiento y tutoría. Será importante tener en cuenta al menos estos requisitos:

- La integración de los alumnos en el nuevo entorno educativo y las clases de recuperación que sean necesarias.

- Seguimiento y ayuda individual y en grupo de los alumnos en relación con su trabajo académico y sus procesos de aprendizaje.
- Apoyo psicopedagógico para tratar temas específicos mediante atención individual y/o grupal.
- Asesoramiento vocacional, según sea necesario, para tomar una decisión más clara respecto a las posibilidades profesionales o académicas.

1.6 Profesionales de los servicios de Orientación Educativa

El documento de la RIEMS como tal no aborda de manera particular como se ha de desarrollar el servicio de la orientación educativa en el NMS; sin embargo, se puede deducir que, de manera similar al perfil del tutor, así como la profesionalización del docente frente a grupo académico, los profesionales del servicio de la orientación han de cubrir un perfil.

Como tal, dando respuesta a los requerimientos de la RIEMS en el área de la orientación educativa, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en colaboración de la academia general de Psicología hacen la propuesta de:

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la instauración del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), cuyos documentos establecen la necesidad de que las instituciones educativas de nivel medio superior cuenten con un programa que promueva el desarrollo de actitudes y habilidades positivas para el autoconocimiento, la autoestima, la comunicación y el desarrollo adolescente, han dado lugar a la creación e instauración del Programa de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa para el Nivel Medio Superior 2012.

Además de esta necesidad, los estudiantes universitarios de bachillerato deben recibir apoyo psicopedagógico para ayudarles a resolver los problemas relacionados con la adaptación al entorno escolar, la asimilación del material didáctico y educativo del plan de estudios y el desarrollo humano y emocional.

Como consecuencia de la Reforma Integral se publica el Manual Operativo para la Evaluación de las Escuelas que Solicitan su Admisión al Sistema Nacional

de Bachillerato, acordado por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato el 17 de diciembre de 2009. Todas las escuelas de bachillerato del país deberán contar con un programa de orientación educativa que satisfaga los requisitos señalados en el punto 6.2.7 del Manual Operativo para la Evaluación de las Escuelas que Solicitan su Admisión al Sistema Nacional de Bachillerato, aprobado por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato el 17 de diciembre de 2009, afirma lo siguiente:

Para que cualquier persona implicada en este trabajo pueda incluir a todos los diferentes actores del proceso educativo, incluidos profesores, alumnos, administradores y familiares, los programas de orientación educativa en el nivel medio superior deben construirse de una manera integral que vaya más allá del apoyo individualizado a las dificultades de aprendizaje y la orientación profesional. También deben tenerse en cuenta las influencias psicológicas, sociales y culturales sobre los alumnos a lo largo del proceso educativo. Esto ayudará a los alumnos a desarrollarse de forma holística, de modo que tengan los conocimientos y habilidades necesarios para tomar decisiones acertadas sobre su desarrollo personal, académico y profesional. Toda escuela debe establecer un programa de orientación de los alumnos que respete y tenga en cuenta sus intereses, expectativas, aptitudes, actitudes y capacidades, (s. pp.)

Con base en los requerimientos anteriores, los profesionales del servicio de la orientación educativa en el NMS y en particular en las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Según Romo (2008), los programas de tutoría y los servicios de asistencia y asesoramiento educativo deben trabajar en estrecha colaboración. Sin embargo, es incorrecto confundir sus cometidos y los perfiles profesionales de cada uno de ellos. Mientras que el tutor debe intervenir y puede ser un académico de cualquier ámbito “en aspectos académicos personales que inciden en la formación integral (...) generando un clima propicio”, el especialista en orientación debe ser un “profesional de la orientación educativa (psicólogo, pedagogo o psicopedagogo)” e “interviene

en el descubrimiento, desarrollo y perfeccionamiento de actitudes y habilidades que promueven el crecimiento de la persona...”

- Ser licenciado en Psicología y especialidad o posgrado en cualquiera de las ciencias de la educación con la didáctica, la pedagogía y/o la orientación educativa.
- Estar preparado para brindar atención psicoterapéutica breve y de emergencia.
- Disposición para brindar apoyo a la formación académica y personal a los estudiantes, como seres humanos integrales. Entre otros.

Los profesores de psicología que trabajan como orientadores educativos deben cumplir obligaciones como las siguientes:

1. Demostrar una fuerte dedicación a los estudiantes que reciben asesoramiento para ofrecerles una excelente asistencia psicopedagógica y servicios de orientación educativa, utilizando los desarrollos y recursos más recientes creados globalmente en este sector.
2. Respeto de los derechos de los estudiantes en todos los aspectos.
3. Mantenimiento de los expedientes individualizados de los alumnos enfocados con el fin de hacer siempre el mejor uso de los mismos en beneficio de los propios alumnos, así como del avance académico de todo el nivel de bachillerato.
4. Asegurar la disponibilidad de los recursos y materiales de apoyo necesarios para los servicios del programa, tales como: Guías de carrera; Conocimientos y normas sobre el sistema educativo nacional; Herramientas psicométricas.

Un registro de la progresión académica de los estudiantes bajo su supervisión.

Una lista de los tutores académicos de la escuela. Una lista del personal administrativo y docente.

5. Establecer sistemáticamente una relación respetuosa y profesional con los alumnos orientados, tratándolos con dignidad.
6. Asumir la responsabilidad de brindar atención primaria a todos los estudiantes que presenten crisis de orden psicológico o que en su perfil psicopedagógico arrojen resultados que impliquen perfiles de riesgo, canalizando a las instancias correspondientes los casos que rebasen las posibilidades de atención en el cubículo escolar y partiendo de la idea que ejercerán siempre su función con absoluta discreción y ética profesional.
7. Garantizar que las entrevistas de orientación tengan lugar en un entorno privado.
8. Facilitar los cauces necesarios para la comunicación entre la escuela y las familias de los alumnos aconsejados.
9. Mantener la privacidad de la información del alumno.
10. Mantener siempre el nivel de secreto profesional adecuado a su categoría de orientador educativo, cumpliendo escrupulosamente el mismo.
11. Asumir la responsabilidad de mantenerse al día en materia de investigación psicopedagógica y asesoramiento educativo.
12. Esforzarse por honrar las contribuciones de los psicopedagogos y orientadores a la sociedad, manteniendo en todo momento la dignidad de su trabajo a través de sus comportamientos.
13. Animar a los psicólogos orientadores a colaborar entre sí, fomentando un sentido de comunidad, con el fin de alcanzar los objetivos institucionales y prestar a los niños orientados la atención que necesitan.

14. Difundir en foros los conocimientos que ha adquirido para ofrecer mejores servicios a los estudiantes de secundaria superior en conferencias y congresos regionales, estatales, nacionales y mundiales.
15. El psicólogo orientador deberá demostrar competencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en caso de que en el bachillerato se incluya la opción virtual y la modalidad no escolarizada.
16. Los docentes que funjan como orientadores educativos deberán sujetar siempre sus acciones a las normas de la ética profesional y los lineamientos de la legislación universitaria, manteniendo siempre la discreción y confidencialidad de los problemas atendidos, observando los límites éticos y legales de la misma.

CAPÍTULO II: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

2.1 Aprendizaje: Una visión Constructivista

Hay numerosas y variadas definiciones de aprendizaje, pues existen diferentes opiniones de la gente, en lo que coinciden es que el aprendizaje es un componente crucial, pero cada uno tiene una perspectiva distinta. respecto a sus orígenes, a sus procesos y sus efectos. Además, no todos los investigadores y pensadores se ponen de acuerdo sobre qué es el aprendizaje. Aunque con opiniones diversas, la mayoría de los profesionales de la educación coinciden en que la siguiente definición reúne los criterios centrales para que se dé el aprendizaje.

El aprendizaje se produce cuando la experiencia (incluida la práctica) da lugar a una modificación comparativamente duradera de los conocimientos o las acciones de una persona. El cambio puede ser intencionado o accidental, para bien o para mal, correcto o incorrecto, consciente o inconsciente, y para bien o para mal (Schunk, 2008). Esta alteración debe producirse experiencialmente, es decir, como resultado de las interacciones de una persona con su entorno, para que pueda considerarse aprendizaje. El aprendizaje no incluye los cambios que son únicamente el resultado de la madurez, como el aumento de estatura o el encanecimiento.

También se omiten del concepto convencional de aprendizaje las alteraciones transitorias provocadas por la enfermedad, el agotamiento, el consumo de drogas o el hambre. Una persona que ha pasado dos días sin comer no aprende a sentir hambre, del mismo modo que un enfermo no aprende a moverse más despacio.

Por supuesto, la educación afecta a cómo reaccionamos ante el hambre o la enfermedad explica Woolfolk (2010).

Según esta definición, los cambios relacionados con el aprendizaje repercuten en los conocimientos o la conducta de un individuo. La mayoría de los psicólogos podrían estar de acuerdo con la afirmación anterior. Sin embargo,

algunos de ellos dan prioridad a los cambios en los conocimientos, mientras que otros dan prioridad a los cambios en la conducta.

Por ejemplo, desde una perspectiva conductista, el resultado del aprendizaje suele verse como un cambio en el comportamiento observable, por otro lado, los psicólogos cognitivos, que se centran en los cambios de conocimiento, consideran que el aprendizaje es un proceso mental intangible que no se puede ver.

2.2 Concepciones sobre el aprendizaje

Son y han sido varias las personas interesadas en el tema del aprendizaje, así como las ideas y teorías que cada uno propone al respecto. A continuación, se abordan algunos autores de la teoría constructivista.

2.2.1 Constructivismo

Describe el constructivismo en respuesta a la pregunta "¿Qué es? Según Carretero (1993), el postulado básico de esta teoría es que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales de la conducta como en los afectivos- no es un mero producto de su entorno ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre ambos factores. En consecuencia, el punto de vista constructivista sostiene que el conocimiento no es una representación exacta de la realidad, sino una creación del individuo. ¿Qué herramientas utiliza el individuo para llevar a cabo esta construcción? fundamentalmente con sus esquemas existentes, es decir, con sus conocimientos actuales.

- ◆ De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- ◆ De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto, mencionan Díaz-Barriga & Hernández (2002).

González Álvarez (2012), explica que se ha tenido la posibilidad de conocer muchas hipótesis sobre cómo aprendemos. El constructivismo es una corriente educativa que hunde sus raíces en estas creencias. El constructivismo es un conjunto de filosofías que coinciden en que el aprendizaje se produce, no se transmite, se comunica o se transfiere, en lugar de ser un método o un procedimiento directo.

González Álvarez, Solé y Coll (1995) señalan que el constructivismo no es, propiamente, una teoría sino un movimiento, una corriente o, mejor aún, un marco explicativo que integra diversas aportaciones consensuadas en torno a los principios constructivistas a partir de la consideración social y socializadora de la educación escolar (2012). Según el constructivismo, cada individuo crea su propio aprendizaje.

Schunk (2012), menciona que el constructivismo ofrece hipótesis amplias y comprobables. Aunque las predicciones podrían interpretarse de forma diferente debido a su amplitud, es algo que podría examinarse. Los teóricos constructivistas sostienen que ninguna afirmación puede considerarse verdadera y que, en cambio, debe examinarse con una duda razonable. Rechazan la noción de que existan verdades científicas y exigen el descubrimiento y la verificación.

Los constructivistas definen al conocimiento como teoría preliminar. El conocimiento se produce dentro de los individuos en lugar de ser impuesto desde otro lugar. Las estructuras que una persona considera verdaderas para sí misma pueden no serlo para los demás. Esto se debe a que las acciones de las personas están influidas por sus creencias y experiencias pasadas, que varían de una persona a otra (Cobb y Bowers, 1999). En consecuencia, todo conocimiento se basa en nuestras cogniciones y es, por tanto, subjetivo e individual (Simpson, 2002). Los contextos se sitúan en el aprendizaje menciona (Bredo, 2006). (cit. por Schunk, 2012).

Continuando con Schunk, La premisa principal del constructivismo es que los seres humanos son aprendices independientes y activos que crean conocimiento por sí mismos (Geary, 1995).

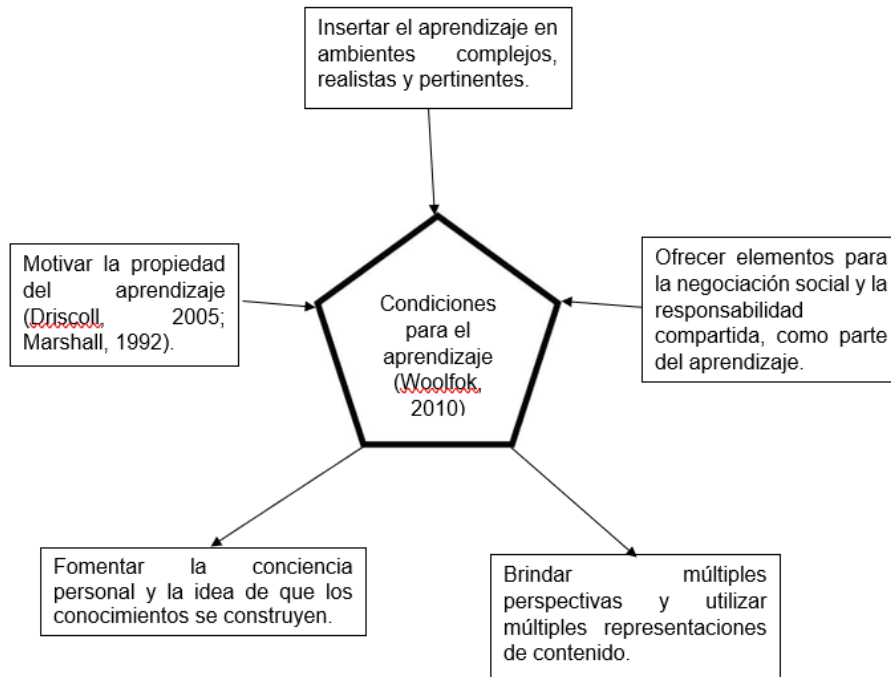
El constructivismo es una metodología que pone un gran énfasis en la participación activa del alumno a la hora de crear comprensión e interpretar datos. Aunque no existe una única teoría constructivista del aprendizaje, la mayoría de ellas coinciden en dos conceptos clave:

1. Los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento.
2. Las interacciones sociales son importantes en este proceso de construcción del conocimiento (Bruning y Schraw, Norby y Ronning, 2004) (tomado de Woolfolk, 2010).

Woolfolk (2010) explica que las perspectivas constructivistas refieren dos formas de constructivismo: la psicológica y la social; la primera hace hincapié en cómo las personas utilizan la información, los recursos y, a veces, incluso la ayuda de otros para desarrollar y mejorar sus modelos mentales y sus técnicas de resolución de problemas, mientras que la segunda cree que el aprendizaje mejora la capacidad de una persona para participar en interacciones sociales significativas dentro de la cultura.

Todas las teorías constructivistas suponen que el conocimiento se desarrolla mientras los aprendices, tratan de darle sentido a sus experiencias. “Por consiguiente, los aprendices no son recipientes vacíos que esperan ser llenados, sino organismos activos en busca de significado” p. 487) (Driscoll, 2005). Para dar sentido a sus experiencias, estos alumnos crean modelos mentales, o esquemas, y los revisan periódicamente. Estas construcciones son percepciones individualizadas y personales, en lugar de reflejar necesariamente el mundo exterior. Esto no implica que todas las construcciones sean igualmente viables o beneficiosas. Los alumnos negocian y generan conjuntamente significados al comparar su comprensión con sus conocimientos previos y con la de los demás.

Aunque no existe una única teoría constructivista, varias de ellas abogan por las cinco condiciones de aprendizaje siguientes:



En el ámbito de la educación, dice Solano Alpizar (2002), que el término constructivismo suele estar vinculado a las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, dos autores que, a pesar de adoptar enfoques bastante diferentes sobre el inicio del proceso de formación del conocimiento, presentan algunas similitudes sorprendentes en sus concepciones.

Domínguez (1997) señala que la corriente constructivista facilita:

- Hacer más contemporánea la clase tradicional, lo que implica convertir una clase sedentaria en una clase activa. Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone cambiar la tarea docente de una clase centrada en enseñar a una clase centrada en aprender.
- Pasar de una clase planificada e implementada conductualmente a una clase planificada e implementada cognitivamente donde se implementen los principios constructivistas y el desarrollo de habilidades intelectuales

superiores. Junto con los factores ambientales en los que se produce el acto de aprendizaje profundo, también se tendrán en cuenta los elementos socioafectivos que contribuyen a un proceso de aprendizaje más profundo.

2.2.2 Teoría Piagetiana del aprendizaje

La teoría de Piaget (enfoque psicológico constructivista cognoscitivo) no es una teoría del aprendizaje y nunca ha pretendido serlo, sino una explicación biológica del crecimiento mental o cognitivo.

El aprendizaje se considera un componente del mecanismo por el que los seres vivos se adaptan a su entorno a través de interacciones repetidas con el medio natural y social. En la persona humana es donde esta adaptabilidad se manifiesta en toda su plenitud.

Según este punto de vista, las ideas preconcebidas son plausibles y están relacionadas con estructuras cognitivas que el sujeto ha desarrollado para su uso cotidiano. Estas estructuras cognitivas se ven afectadas por todos los aspectos del entorno del sujeto, incluida la presión social.

Los niños aprenden cuando se encuentran con un conflicto cognitivo y lo integran o encuentran la manera de sortearlo para desarrollar o alterar sus estructuras internas. Sin embargo, es fundamental recordar que no debe haber demasiados desacuerdos, pues de lo contrario no se activaría el equilibrio. Cuando hay poco conflicto, el aprendizaje es óptimo, sobre todo para los niños pequeños que se mueven entre etapas de desarrollo. La información debe comprenderse parcialmente para facilitar el cambio estructural (acomodación) (asimilación). Para que el conflicto se resuelva adecuadamente mediante el equilibrio, la estimulación del entorno debe tener poco impacto hasta que la transición a la etapa crucial ya haya comenzado.

Por tanto, las limitaciones del desarrollo impiden el aprendizaje (Brainerd, 2003).

Continuando con Schunk, (2012), dice que partiendo de la base de que los niños crean sus propios conceptos sobre el mundo para darle sentido, desde la teoría constructivista de Piaget (Byrnes, 1996). Estas ideas no son naturales en los niños, sino que se aprenden a través de los encuentros cotidianos. Los niños procesan la información según las estructuras mentales que ya tienen y no asimilan instantáneamente la información de su entorno (incluidas las personas). Basándose en sus capacidades actuales, los niños interpretan su entorno y crean sus propias versiones de la realidad. La experiencia transforma estas ideas fundamentales en puntos de vista más complejos.

2.2.3 Teoría del aprendizaje significativo Ausubel

El núcleo de la idea de Ausubel sobre el aprendizaje significativo es la comprensión fundamental del material académico. Esta frase “significativo” es utilizada por oposición a “memorístico” o “mecánico”, indica Santos Urbina (s.f.).

La teoría de Ausubel se basa en que el nuevo conocimiento se debe asociar o relacionar con lo que el educando ya sabe, alguna imagen mental, un símbolo o concepto que sea relevante o importante para él o ella. Para que esto suceda se debe tener en cuenta los conocimientos previos que cada educando tenga. En la medida que es relevante va ser significativo para el educando. Para ello se debe relacionar con su vida, con su ambiente con su cultura, todo aprendizaje que se relaciona con los conocimientos que ha aprendido de su entorno le será significativo.

González Álvarez (2012) explica que Ausubel decía: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiente ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente.” (Ausubel-Novak-Hanesian: 1983) Según Ausubel lo que sabe el educando, no se limita únicamente a información teórica, sino también a la que se adquiere a través de la experiencia.

Además, Ausubel (1973) expresa: “El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente

significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria”

Para González Álvarez (2012). Un mismo material o contenido puede significar diferentes cosas para personas diferentes. Esto debido al entorno cultural que ha desarrollado en cada individuo una serie de conocimientos previos con los cuales va a relacionar la nueva información. El interés que pueda despertar el nuevo conocimiento en el educando va a determinar que pueda relacionar la información adquirida con sus estructuras mentales previas. Si no existe esa disposición de aprender, por más dinámica que sea presentado el nuevo contenido, el educando solamente la memorizará arbitrariamente sin que se conecte con algún conocimiento previo. Con estas ideas podemos concluir que según Ausubel el aprendizaje será significativo en la medida que se logre despertar el interés de aprender para que construya significados que se logren conectar con las estructuras mentales que ya tiene

Ausubel dice que el material de aprendizaje debe tener un significado lógico, es decir que tiene relación directa con las ideas, conceptos e imágenes que el estudiante posee en su estructura mental. Sin embargo, en su rol como docente ¿Cuál fue la última vez que logró despertar el interés en sus educandos?, ¿cómo lo hizo?, ¿qué resultados obtuvo? Interrogantes que nos sirven para reflexionar sobre nuestro quehacer educativo.

Solano (2002) expresa que, según Ausubel, todo aprendizaje en el aula puede ser situado en las dimensiones: repetición-aprendizaje significativo y recepción- descubrimiento.

Aprender significativamente se refiere, al hecho de atribuirle significado al material que es objeto de aprendizaje, atribución que sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes. Para que se dé el aprendizaje significativo es necesario cumplirse algunas condiciones: que el material a aprender sea potencialmente significativo, predisposición para el aprendizaje e ideas inclusoras. Esto último son un conjunto de nociones preexistentes que, pueden ser relacionadas significativamente con las

que se han de incorporar. Es por eso que cuando en la frase Ausubel emplea “averiguar lo que el alumno ya sabe” no se trata ni más ni menos que conocer en qué nivel cognoscitivo se encuentra éste, para que el nuevo material tenga significado dentro de esa estructura.

Un aprendizaje tiene sentido cuando guarda relación con algo que ya se sabe.

En la teoría de Ausubel, se reconoce la importante aportación de la asimilación del aprendizaje cognoscitivo, al mostrar cómo el aprendizaje escolar podía hacerse significativo, así como mostrar que la instrucción por transmisión o aprendizaje por recepción no debe ser vista como repetitiva. Otro aspecto a resaltar en los aportes de Ausubel es el énfasis en la potencia del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje por repetición, así como la claridad con que describe el papel que juegan los conocimientos previos en la adquisición de los nuevos conocimientos. Ausubel demostró que la enseñanza por transmisión verbal (recepción), podía conducir a un aprendizaje significativo. Su idea de los organizadores previos, que podían servir de puente cognoscitivo entre los nuevos conceptos y proposiciones relevantes ya existentes, en la estructura cognoscitiva del estudiante, abrió nuevas posibilidades para el estudio y la comprensión del fenómeno del aprendizaje describe Solano (2002).

2.2.4 Teoría del constructivismo social de Vygotsky

Vygotsky apoya la aseveración de que las interacciones sociales son importantes en el proceso de construcción del conocimiento; es decir que la interacción social, las herramientas culturales y la actividad moldean el desarrollo y el aprendizaje individual. Dice que al participar en una amplia gama de actividades con los demás, los aprendices se apropian de los resultados generados por el trabajo conjunto; estos resultados podrían incluir nuevas estrategias y conocimientos. Apropiarse significa ser capaz de razonar, actuar y participar utilizando herramientas culturales; que el aprendizaje implica pertenecer a un grupo y participar en la construcción del conocimiento.

Woolfolk (2010), expresa que: La mayoría de psicólogos consideran a Vygotsky un constructivista social, otros teóricos creen que también es constructivista psicológico porque se interesa en el desarrollo interno del individuo.

Además, comenta la teórica que la teoría del aprendizaje de Vygotsky brinda una forma de tomar en cuenta lo psicológico y lo social: tiende un puente entre los dos campos. Por ejemplo, el concepto de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo —el área donde un niño es capaz de resolver un problema con la ayuda (andamiaje) de un adulto o de un compañero más hábil— se considera el lugar en que la cultura y la cognición se crean mutuamente (Cole, 1985). La cultura crea la cognición cuando el adulto utiliza herramientas y prácticas de la cultura (lenguaje, mapas, computadoras, telares o música) para dirigir al niño hacia metas que la cultura considera valiosas (lectura, escritura, tejido, danza). La cognición crea cultura cuando el adulto y el niño, en conjunto, generan nuevas prácticas y soluciones de problemas que se agregan al repertorio cultural del grupo (Serpell, 1993). De esta manera, las personas son tanto productos como productores de sus sociedades y culturas (Bandura, 2001). Una manera de integrar el constructivismo individual y el constructivismo social es considerar que el conocimiento se construye de manera individual, pero que está mediado por la sociedad (Windschitl, 2002). Una forma de integrar ambas posturas es considerar que el conocimiento se construye individual, pero está mediado por la sociedad.

Continuando con Woolfolk (2010) menciona que una de las implicaciones de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky es que, para que el estudiante logre un entendimiento profundo, es necesario que enfrente problemas ubicados dentro de su zona de desarrollo próximo; y requiere del andamiaje para trabajar dentro de esa zona. La siguiente es una buena definición de andamiaje, que destaca el conocimiento que aportan el profesor y el estudiante (ambos son expertos en algo): “El andamiaje es un concepto poderoso de la enseñanza y el aprendizaje, en el que los profesores y los estudiantes crean conexiones significativas entre el conocimiento cultural del maestro y la experiencia cotidiana y el conocimiento de los alumnos” (McCaslin y Hickey, 2001, p. 137).

De acuerdo a González Álvarez (2012), el constructivismo social sostiene que la persona puede sentir, imaginar, recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle. Por ello el conocimiento previo es determinante para adquirir cualquier aprendizaje. La o el docente desarrolla el papel de mediador. Su tarea principal será la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada educando tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes. El mediador facilita la construcción colaborativa de conocimientos y valores socialmente respaldados.

La construcción de aprendizajes se producirá como el resultado del intercambio de significados entre los que intervienen en el proceso de aprendizaje. Entonces podemos afirmar que el aprendizaje es activo, significativo, con pertinencia cultural y se adecúa al nivel de desarrollo de las y los educandos.

Algunos docentes han malinterpretado la aplicación del constructivismo dejando solo al educando, aduciendo que él es el quién debe construir el aprendizaje. En el constructivismo social es claro el papel del docente y el mayor reto está en que logre que el educando logre avanzar con el apoyo de la interrelación social y la ayuda necesaria hacia nuevas zonas de desarrollo próximas, ampliando cada vez más su zona de desarrollo.

El Constructivismo Social plantea claramente la importancia de la mediación para que el educando construya su aprendizaje. Se puede tener la teoría sobre las bases de la construcción de aprendizajes, pero es muy importante que usted, como docente, asuma su tarea de mediador o mediadora.

Cuando se asume la mediación como una herramienta para desarrollar aprendizajes dice González Álvarez (2012), que la o el docente pone todo su empeño en hacer pensar a las y los educandos. Se deja de lado el protagonismo del docente en el aula, entendido como la única fuente del saber. Esto no quiere decir que la o el docente deje de prepararse, al contrario, le exige una mejor formación para orientar y facilitar el aprendizaje

2.2.5 Teoría constructivista de Coll

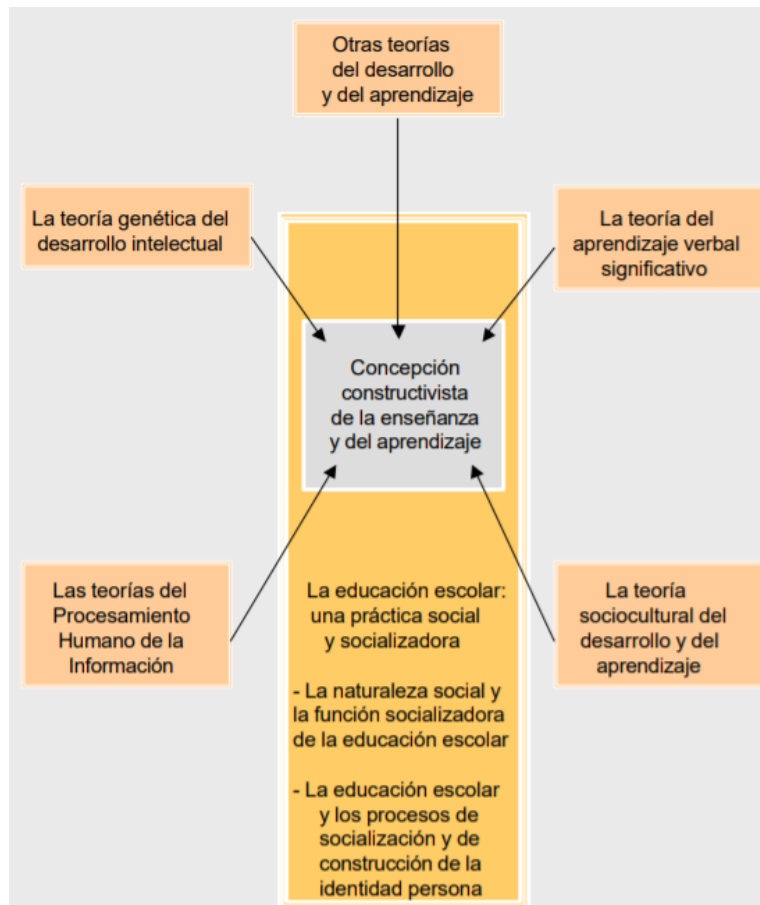
En las últimas décadas un hecho relevante en lo que refiere a teorías del conocimiento y aprendizaje, es la concepción constructivista, en torno a la cual autores consensan en su importancia.

Así, tanto desde la epistemología de las diferentes disciplinas, como desde la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje y desde la psicología de la instrucción o de la educación, se han abandonado progresivamente las concepciones epistemológicas realistas o empiristas y las teorías de aprendizaje asociacionistas para dar paso a esta nueva concepción, Coloma & Tafor (1999).

Según afirmación de Coll (1997), "estudios procedentes de todos estos campos coinciden en afirmar que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes".

A menudo los enfoques constructivistas en educación no son muy coincidentes debido a que responden a diferentes modos de empleo de las teorías y a diversas percepciones sobre la educación escolar, su naturaleza y sus funciones.

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



Enfoques constructivistas en educación (Coll 1996), en Díaz-Barriga & Hernández (2002).

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988), (cit. en Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

De acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1o. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2o. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a

nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

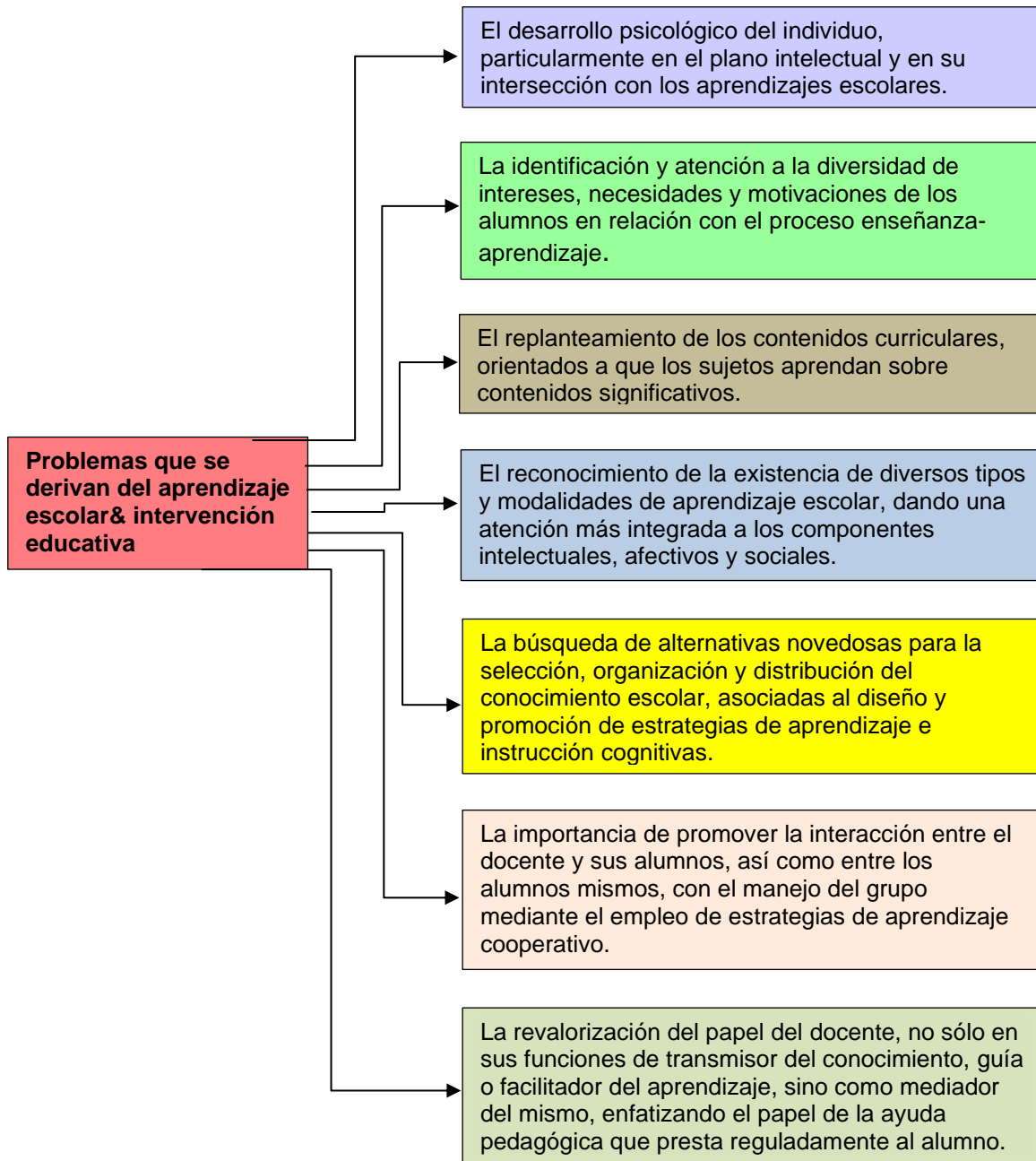
En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3o. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

2.2.6 Constructivismo Díaz Barriga

Refiere Díaz-Barriga & Hernández (2002), que, en sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas, continua Díaz-Barriga & Hernández (2002):



Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones

verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Prosiguen Díaz-Barriga & Hernández (2002). Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados refiere a la teoría del aprendizaje significativo, (...).

CAPÍTULO III: DESARROLLO DEL ADOLESCENTE Y LA RELACIÓN ENTRE LA ORIENTACIÓN Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

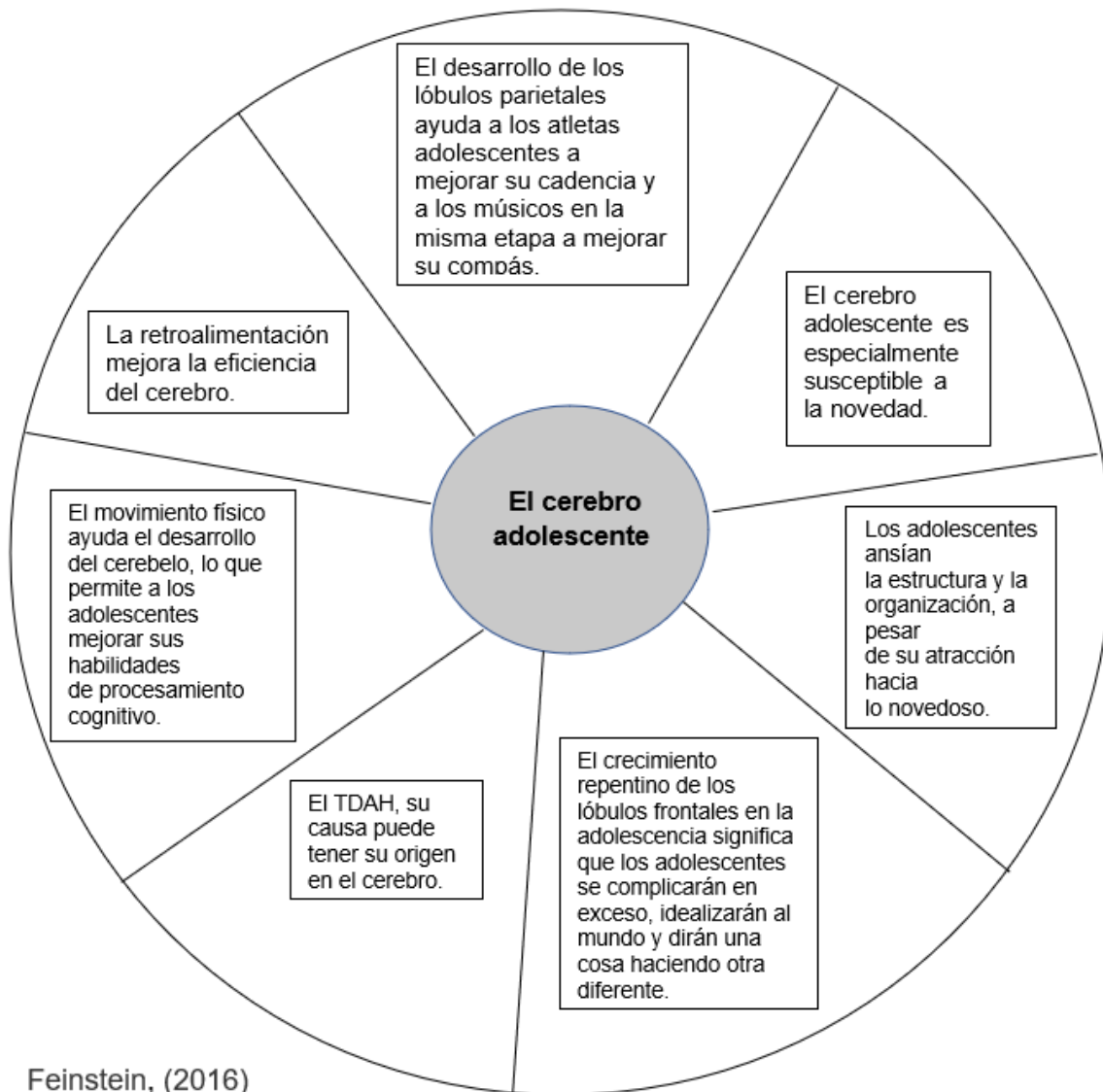
3.1 Características de desarrollo en la adolescencia

La adolescencia en los últimos años se considera como una etapa de oportunidades para el desarrollo evolutivo, entre las que se encuentra el establecimiento de una autonomía positiva. Expresa Güemes-Hidalgo *et al.* (2017) que: Esta etapa se acompaña de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad, aspecto puramente orgánico, y termina alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial. La adolescencia comprende un periodo de tiempo impreciso, y su duración ha ido aumentando en los últimos años debido al comienzo más precoz de la pubertad y a la prolongación del periodo de formación escolar y profesional

La etapa de la adolescencia se caracteriza: por un desarrollo emocional progresivo, más que por una ruptura con lo anterior; por la inestabilidad emocional, más que por un trastorno; y por la formación gradual de la identidad, más que por una crisis de incapacidad y armonía generacional.

3.2 El cerebro adolescente

La adolescencia es un momento de sorprendente crecimiento y reestructuración del cerebro, lo que permite a los jóvenes en este periodo de edad pensar de manera abstracta, hablar en forma expresiva y moverse con gracia. Por supuesto, es frecuente que utilicen sus recién descubiertas habilidades para inventar excusas para no entregar sus tareas a tiempo.



De acuerdo a Ibarrola (2019), la adolescencia es la etapa del desarrollo en la que se da la transición hacia la vida adulta y se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento. Durante este tiempo se suceden una serie de cambios neurológicos, cognitivos y socioemocionales, además de una maduración física y sexual. Todas esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, un aumento del egocentrismo, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones en los grupos y la práctica de roles

Continua Ibarrola (2019), y expresa que conocer cómo funciona el cerebro de un adolescente resulta de mucha utilidad para comprender sus cambios de conducta, su atracción al riesgo, su falta de reflexión en la toma de decisiones y su impulsividad. Estas modificaciones se encuentran determinadas, además de por los cambios hormonales, también por los que se producen a nivel cerebral y sináptico. Podemos decir que su cerebro está en obras. Este experimenta un proceso de maduración que transforma la red neuronal, entre los 12 y 24 años, cambiando de manera decisiva y compleja.

Los adolescentes utilizan con menor eficiencia las regiones ejecutivas situadas en el lóbulo frontal. El desarrollo de la corteza cerebral durante la adolescencia comienza en la parte posterior del cerebro (lóbulo occipital, parietal) y finaliza durante la adolescencia tardía con el desarrollo del lóbulo frontal. Dentro de este lóbulo se encuentra la corteza prefrontal, en la cual se alojan las áreas cerebrales más relevantes involucradas en las funciones ejecutivas, así como es responsable del control de los impulsos. Esto supone que el adolescente se conduce con torpeza en el control de las emociones, un mayor nivel de impulsividad, dificultad en la elección de los objetivos y la adecuación a las normas sociales.

Además, durante la adolescencia, dice Ibarrola (2019), que las regiones límbicas (emocionales) se encuentran cerca de la madurez, mientras que las regiones prefrontales todavía se están desarrollando de forma lineal, hasta más o menos los 24 años. Por esta razón, la asunción de riesgos es el producto de una competición entre ambas redes, la socioemocional y la de control cognitivo, compitiendo entre lo que quieren hacer porque les produce satisfacción inmediata y lo que deben hacer, aunque implique demora de la gratificación.

Sin embargo, se ha investigado que la falta de madurez se puede superar con las pertinentes recompensas, que empujan a tener un mayor rendimiento de la inteligencia ejecutiva. Es aquí donde tanto padres como profesores pueden jugar un relevante papel si hacen un adecuado acompañamiento educativo.

Teniendo en cuenta estos factores, las experiencias de riesgo como la búsqueda de sensaciones, emociones fuertes y novedades, no son conductas disfuncionales, ni mucho menos patológicas, sino todo lo contrario. Pueden ser conductas positivas que amplían su círculo social y pueden contribuir a su éxito, al mismo tiempo que ponen a prueba sus habilidades afectivas y cognitivas. Estos cambios durante la adolescencia ayudan a que el cerebro adolescente esté más integrado y a la creación de una mayor coordinación en el mismo. Este es un proceso de remodelación que favorece la oportunidad, pero también la vulnerabilidad.

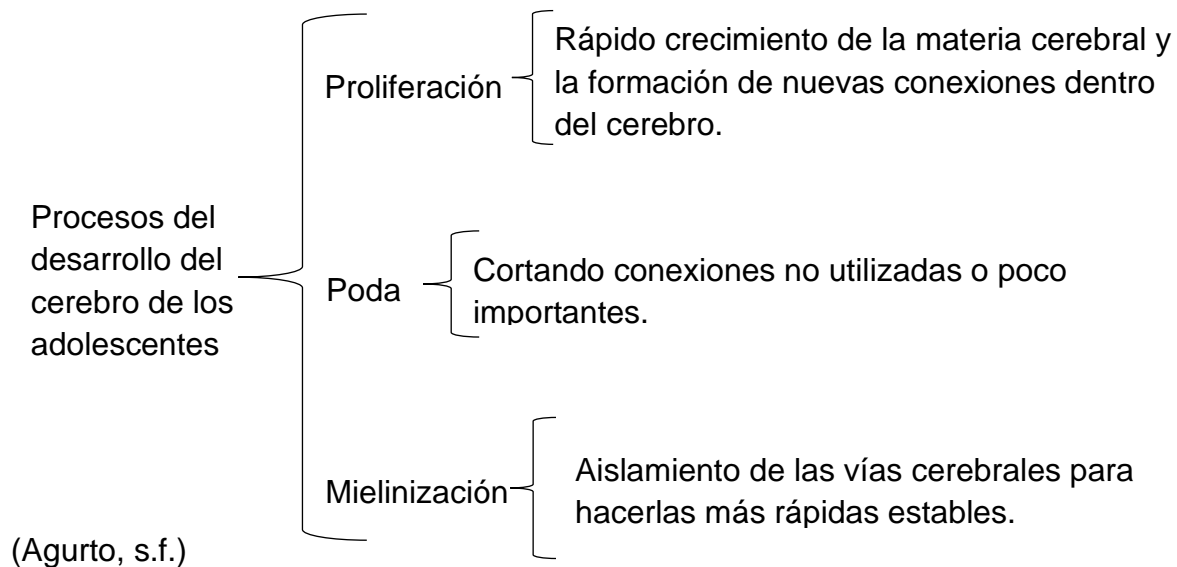
El desarrollo cerebral es un proceso continuo para el cual es importante la plasticidad neuronal. Diversos son los compuestos que modulan este proceso y que ejercen gran influencia sobre el sistema nervioso central (SNC), destacando entre ellos: neurotransmisores, opioides, drogas y especialmente hormonas. Describe el artículo titulado, Desarrollo cerebral y aprendizaje en adolescentes: Importancia de la actividad física (Cortés & Alfaro, 2019).

Los cambios corporales demandan del adolescente un gran esfuerzo adaptativo, pero un hecho frecuentemente pasado por alto es que los cambios en el comportamiento suceden, porque algo que también cambia con la pubertad es el cerebro.

Explica De Caro (2013), que según Frith (2005), uno de los motivos por los cuales tantos psicólogos saben tan poco de los cambios cerebrales durante la adolescencia, es que la noción de que el cerebro sigue desarrollándose después de la niñez es relativamente nueva, de finales de la década de 1970. Esto era algo que Piaget ya sabía: “la maduración del sistema nervioso prosigue hasta los 15 o 16 años” (Piaget, 2000, 21). Y agregaba: “esta maduración continua del sistema nervioso hasta los 15-16 años no constituye, de ninguna manera, un factor del que podamos hacer caso omiso” (Piaget, 2000, 22). Hoy sabemos con seguridad que ciertas regiones del cerebro, en especial la corteza prefrontal sigue desarrollándose hasta alrededor de los 20 años aproximadamente. La corteza prefrontal, la parte más anterior de nuestro cerebro, constituye el sustrato neural de las funciones

ejecutivas: control e inhibición de los impulsos, planificación y automonitoreo de la conducta, toma de decisiones, anticipación de consecuencias a corto, mediano y largo plazo, flexibilidad cognitiva, razonamiento abstracto, etc. Si tenemos en cuenta estas funciones pensando que la parte del cerebro que las soporta se encuentra inmadura, y observamos el comportamiento adolescente, las implicancias comportamentales resultan evidentes.

Según demuestran muchas investigaciones (citadas en Frith, 2007), con los cambios corporales que se producen con el advenimiento de la pubertad, en la corteza prefrontal tienen lugar tres procesos que dan cuenta de su maduración durante la adolescencia: sinaptogénesis masiva, poda y mielinización.



Refiere De Caro (2013), que las tecnologías de neuroimágenes han permitido detectar una densidad mucho mayor de sinapsis en la zona prefrontal, producto de una nueva “oleada de proliferación sináptica” (Frith, 2007) que se produce en la pubertad. A esta oleada sinaptogénica le sigue un proceso de poda en función de la experiencia, es decir, que la adolescencia es otro período sensible para que se produzcan cambios psicológicos significativos (tanto positivos como negativos, según el caso). De esta manera se observa una disminución progresiva de la densidad sináptica prefrontal a lo largo de toda la adolescencia, lo que implica la

consolidación de las redes neurales adaptativas en función de la interacción con el ambiente, y la retracción de las conexiones menos funcionales. Este proceso es correlativo de un incremento en la cantidad de sustancia blanca, lo que implica una mielinización también masiva en la corteza prefrontal, lo que en términos fisiológicos supone una mayor velocidad de transmisión. Frith sostiene que en la adolescencia “el cerebro todavía se está desarrollando: es adaptable y necesita ser moldeado y modelado” (Frith, 2007, 181). El cerebro adolescente es sumamente sensible, por lo cual la experiencia durante esta etapa del ciclo vital es fundamental. Es importante entender que el cerebro adolescente es un cerebro inmaduro, lo cual tiene implicancias incluso desde el punto de vista jurídico. Si bien la diversidad entre los individuos es infinita, y muchos adolescentes evidencian niveles de desarrollo cognitivo y estabilidad emocional notables, otros tantos demuestran todo lo contrario, y hay que entenderlo desde esta perspectiva. El desarrollo corporal, incluido el cerebral, no sigue un ritmo uniforme en todos los sujetos, en consecuencia, tampoco lo hace el desarrollo cognitivo, sin dejar de resaltar los efectos de las diferencias significativas en la experiencia, en términos de crianza familiar, oportunidades educativas, y otras tantas variables.

La corteza prefrontal (y con ella las funciones ejecutivas) puede encontrarse bastante madura en un adolescente de 14 años, mientras otro puede alcanzar un nivel de desarrollo equiparable a los 18. Esto depende tanto de factores genéticos como de la experiencia (familiar, social, educativa, cultural).

Con la maduración prefrontal y el aumento en la eficacia de las funciones ejecutivas, los adolescentes pueden sostener su atención sobre un problema por más tiempo, evaluar las diversas opciones para tomar una decisión, planificar el curso de acción anticipando sus consecuencias y probar sus resultados, modificarlos si estos no son los esperados, etc. Claramente son las funciones ejecutivas las que subyacen a las capacidades requeridas para pasar las pruebas diseñadas por Piaget para explorar el pensamiento abstracto, y claramente son las funciones ejecutivas las que dan cuenta de la excepcional descripción que Piaget hizo de los cambios en el pensamiento del adolescente. En términos generales, las

funciones ejecutivas, pueden definirse como un constructo multidimensional “atravesado por la idea común de que implica procesos para dirigir la conducta hacia metas, sobre todo en situaciones no rutinarias (...) Estos incluyen priorizar y secuenciar la conducta, inhibir conductas estereotipadas o familiares, crear y mantener la información necesaria para la resolución de una tarea (...), resistir la intromisión de información irrelevante para la misma, alternar entre distintos propósitos de la tarea, emplear la información pertinente para la toma de decisiones, categorizar o abstraer factores entre múltiples elementos, manejar nueva información o situaciones, etc.” (Banich, 2009, 89). (...) Bechara y Verdejo-García, definen las funciones ejecutivas como el “conjunto de habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el ajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo” (Verdejo-García & Bechara, 2012, 227). (cit. por De Caro, 2013).

Morris y Maisto (2005), dice que la adolescencia es el periodo de la vida comprendido aproximadamente entre los 10 y 20 años, cuando una persona se transforma de niño a adulto. Esto implica no solo cambios físicos de un cuerpo en maduración, sino también muchos cambios cognoscitivos y socioemocionales

3.3 Características físicas y fisiológicas en la adolescencia

Funes Artiaga (2010), expresa, que se puede considerar a la adolescencia como etapa vital, de cierta duración, con tareas no muy definidas, en la que se da una cierta satisfacción adolescente y una cierta confusión adulta, y que se entremezcla con cambios evolutivos significativos. Una de las cuestiones centrales en la adolescencia es la construcción de la identidad, ya sea por imitación o por afirmación contrapuesta se definen en función de los mundos adolescentes con los que interactúan. Es una etapa clave de transformación, de deconstrucción de lo que son y de descubrimiento de lo que desean ser, de lo que prueban, ensayan, y/o practican. El adolescente busca vivir con intensidad lo que va descubriendo.

La adolescencia se presenta como una extraordinaria oportunidad para vivirla y como una etapa que hay que aprovechar porque pasara muy rápido. Es una moneda de dos caras, una realidad que puede pasar del blanco al negro en un intervalo de tiempo muy breve.

En este periodo de la vida el ser humano dice Sandoval Mora (2012). Que presenta diversos cambios algunos de ellos son más notorios que otros. El cambio físico más evidente se refiere al tamaño y la forma del cuerpo y también al desarrollo de los órganos reproductivos, pero además de ello hay otros cambios menos visibles, por lo que el desarrollo físico es bastante complejo.

Morris y Maisto (2005) explican que el cambio físico más evidente es el estirón del crecimiento, alrededor de los 10 años y medio en las niñas y a los 12 y medio en los niños y que alcanza su nivel a los 12 años en las niñas y a los 14 en los varones. El adolescente típico alcanza su estatura adulta aproximadamente seis años después del inicio del estirón del crecimiento (Tanner, 1978). También ocurren cambios en el tamaño de las glándulas sebáceas de la piel (que contribuyen a la aparición del acné) y en las glándulas sudoríparas. También se expanden el corazón, los pulmones y el sistema digestivo.

Además, comenta Sandoval (2012) que se produce una importante aceleración del crecimiento, en talla y peso, cambios que son producidos por las hormonas, algunas de las cuales aparecen por primera vez mientras que otras simplemente se producen en cantidades mucho mayores que anteriormente. Cada hormona actúa sobre diversos receptores y, por ejemplo, la testosterona actúa sobre receptores en las células del pene, la piel de la cara, los cartílagos de las uniones del hombro y algunas partes del cerebro. Muchos aspectos del crecimiento son semejantes en varones y hembras, mientras que otros son específicos

Los cambios físicos de la adolescencia tienen efectos importantes sobre la identidad del individuo. El desarrollo físico no es un secreto para los demás, es decir, todos pueden ver qué tan alto, bajo, gordo, flaco, musculoso o coordinado es usted. Conforme los estudiantes pasan a la adolescencia, se sienten “en el escenario”, como si todos los estuvieran evaluando; el desarrollo físico también forma parte de

lo que se evalúa. Por eso, también existen consecuencias psicológicas del desarrollo físico (Thomas y Thomas, 2008) (cit. en Woolfolk 2010).

Los adolescentes tienen una aguda conciencia de los cambios que tienen lugar en su cuerpo. Muchos se tornan ansiosos acerca de si tienen la forma o tamaño “correctos” y se comparan obsesivamente con los modelos y actores que ven en la televisión y las revistas. Como pocos adolescentes pueden igualar esos ideales, no es sorprendente que cuando se les pregunta qué les disgusta de sí mismos, la apariencia física se menciona más a menudo que cualquier otra cosa (Conger y Petersen, 1991) (cit. en Morris y Maisto 2005).

3.4 Desarrollo cognoscitivo

Como es de todos conocido, la adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado, en la tradición piagetiana, pensamiento formal, y representa al estadio del mismo nombre, el estadio de las operaciones formales explica, Carretero y León (s.f.).

Detalla Gallegos (2007). Se han realizado diversos estudios incluso de cerebros de adolescentes, y manifiestan los científicos que es una etapa en la cual no se ha dado un desarrollo completo del cerebro, las regiones que ponen freno al comportamiento temerario del individuo se encuentran en desarrollo madurativo, es decir aunado a la saturación hormonal que se presenta en la etapa, existe un desarrollo insuficiente de los controles cognitivos necesarios cognitivos para tener un comportamiento maduro por parte del individuo.

Morris y Maisto (2005) expresan que, de manera similar a la maduración del cuerpo en la adolescencia, también maduran los patrones de pensamiento. Piaget

(1969) creía que para mucha gente la adolescencia marca el inicio del pensamiento de las operaciones formales, lo cual permite a los adolescentes entender y manipular conceptos abstractos, especular acerca de posibilidades alternativas y razonar en términos hipotéticos. Sin embargo, no todos los adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales y muchos de los que lo hacen no logran aplicar el pensamiento de las operaciones formales a los problemas cotidianos que enfrentan (Flavell, Miller y Miller, 2002).

En particular, continúa el autor, es menos probable que los adolescentes más jóvenes, alcancen una comprensión profunda de las dificultades implicadas en los juicios morales. Los adolescentes que alcanzan el pensamiento de las operaciones formales, se pueden considerar como un avance que tiene sus riesgos, entre ellos la confianza excesiva en las nuevas capacidades mentales y la tendencia a atribuir demasiada importancia a los propios pensamientos.

En esta etapa de desarrollo, los adolescentes son capaces de probar alternativas y llegar a lo que consideran la solución “correcta” de un problema, confían en las autoridades para que les digan lo que es verdad.

Para Papalia, (2010). Los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo –las operaciones formales- cuando perfeccionan la capacidad de pensamiento abstracto. Esta capacidad les proporciona una forma nueva y más flexible de manipular la información. Ya no están restringidos al aquí y ahora, sino que pueden entender el tiempo histórico y el espacio extraterrestre. Pueden utilizar símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, hacer que la letra X represente un número desconocido) y por consiguiente pueden aprender álgebra y cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y por ende encuentran más significados en la literatura. Pueden pensar en términos de lo que podía ser y no solo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y formar y probar hipótesis.

Etapa de la adolescencia donde se dan cambios cualitativos en la composición del pensamiento, por lo que el desempeño intelectual del adolescente acorta la distancia hacia el modelo académico del científico y el lógico.

Dice Sandoval (2012), que puede afirmarse que durante la adolescencia se mejora en el procesamiento general de la información, en la elaboración de teorías sobre la realidad y en la reflexión sobre el conocimiento

Así como el ejercicio físico es necesario para un desarrollo físico óptimo, también se requiere el ejercicio mental para un desarrollo cognoscitivo óptimo.

3.5 Desarrollo emocional e inteligencia emocional

(Colom y Fernández (2009), dicen que se puede decir que las emociones son las que proporcionan el hecho diferencial de la existencia humana. Asimismo, tienen una gran importancia por su influencia en los procesos psicológicos, tales como la memoria o el pensamiento (Casacuberta, 2003). Ha sido en los últimos años que se ha desarrollado una línea de investigación sobre las emociones, con autores como LeDoux, Ekman, Damasio, Greenspan, entre otros, que han puesto de manifiesto que la forma dual de concebir al ser humano -afectividad versus racionalidad- carece de sentido, puesto que antes que ser un riesgo para la racionalidad contribuyen a hacerla más eficiente. Los estados afectivos, más que ser un estorbo para el buen juicio, la razón o la convivencia, tal como se ha concebido a lo largo de la historia, desempeñan un papel esencial en el desarrollo de las capacidades de relación, de la inteligencia, así como de la condición ética (Asensio; Acarín y Romero, 2006). Si antes eran las emociones lo que asustaba a los teóricos, parece que en estos momentos más bien es la carencia de una mente emocional lo que resulta peligroso.

En esta etapa de la adolescencia, las emociones están a flor de piel. Los jóvenes presentan episodios de enojo, ira, tristeza, depresión, miedo, ansiedad, timidez, etc. Los cambios de personalidad están a la orden del día, además, son súbitos, rápidos y sin aparentes excusas o razones, en especial la irritabilidad. Así, también surge una suerte de indiferencia o una falta de interés generalizado, a veces se trata de una actitud que escogen como defensa a la intrusión adulta. Los cambios de humor repentinos sin causa aparente, una depresión profunda y un enojo desbordado son algunas de las emociones en esta etapa de la vida. El mal

genio es importante. Exigen privacidad y suelen ser temperamentales, aparentemente exagerados e inconsistentes, algunos excesivamente tímidos y cohibidos. Importa saber que el mal humor y la sobrerreacción no entendible, a veces con los progenitores, es culpa o vergüenza que proyectan hacia fuera cuando se trata de una tensión y de un conflicto interno (McConville, 2009). (cit. por Fernández Poncela, 2014).

Les preocupa mucho su apariencia, con la que, además, no se sienten cómodos. Refiere el autor Fernández Poncela (2014), que se desarrollan complejos trastornos alimentarios, como la bulimia y la anorexia. También puede tener lugar el consumo de drogas. Finalmente, a veces, hay grandes depresiones e incluso suicidios. Su sentimiento de inadecuación e imperfección en ocasiones es grande y los hace sentir muy mal. Es bueno colaborar a aumentar su autoestima, ayudarles a sentirse seguros y hacerles notar que gozan de nuestra confianza. Si bien también se expande su mundo interior de experiencia privada, aparecen emociones internas de libertad y poder. Esto es de vital importancia, ya que empiezan a notarse separados del resto del mundo, puesto que se produce en ellos una naturalización de las funciones de contacto y el proceso de fronteras. Así, y entre otras cosas, se pelean con los padres, pero también con ellos mismos (McConville, 200). En esta etapa es cuando la mayoría de los individuos empieza a reintegrar los mundos interno y externo precisamente como dominios fenomenológicamente distinguibles de la experiencia personal» (McConville, 2009: 40). Nunca se debe olvidar que, bajo la aparente distancia e indiferencia, más allá de la máscara de seguridad y dureza, de crítica y desprecio hacia madres y padres o maestros, se encuentra un corazón con una urgente necesidad de aceptación, comprensión, valoración y amor (Satir, 2002; McConville, 2009).

Se puede decir que las emociones son las que proporcionan el hecho diferencial de la existencia humana. Asimismo, tienen una gran importancia por su influencia en los procesos psicológicos, tales como la memoria o el pensamiento (Casacuberta, 2003).

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que cada cultura construye no sólo sus propias formas de expresar las emociones, sino también la experiencia

emocional, creando las condiciones de posibilidad para suscitarlas o inhibirlas. Así se puede decir que los cambios socioculturales configuran nuevos esquemas emocionales en la forma de experimentar la subjetividad.

A lo largo del proceso de socialización es cuando los individuos internalizan qué sentimientos y emociones son apropiados para cada situación y aprenden a expresar y regular su estado afectivo en función de cada contexto social (familiar, relaciones de amistad, etc.) en los que interacciona. Este proceso, que tiene lugar a lo largo de toda la vida, se inicia ya desde la infancia, pero es en el periodo de la adolescencia cuando se experimentan toda una serie de cambios biológicos, intelectuales, afectivos y de identidad personal que llevan a una construcción de la personalidad, (Colom & Fernández, 2009).

De acuerdo a Santrock (2004). Entre los cambios socioemocionales que acompañan a esta transición cabe mencionar un mayor deseo de independencia, el incremento de los conflictos con los padres y una mayor motivación por pasar tiempo con otros chicos y chicas de la misma edad. Las conversaciones con los amigos se vuelven más íntimas y se caracterizan por una mayor implicación personal. La entrada en la adolescencia se suele asociar a la asistencia a centros de enseñanza más grandes e impersonales. El rendimiento escolar se convierte en algo más serio y aumentan los problemas académicos.

La inteligencia emocional

“Es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas” (Daniel Goleman). (cit. por Jiménez, 2018)

Siguiendo a Salovey, refiere Jiménez (2018), que las áreas de competencia de la inteligencia emocional, basándose en las investigaciones de Howard Gardner, serían las siguientes:

- El conocimiento de las propias emociones, entendida como capacidad de reconocer los sentimientos cuando aparecen. Esta área de competencia implica una introspección o introversión psicológica eficaz para comprenderse a uno mismo. No se trata solo de mirarse dentro sino de reconocer los sentimientos reales que debemos atender para nuestro bienestar.

- Capacidad de gestionar las propias emociones y de adecuar su expresión al momento, al otro y al contexto.

- Capacidad de motivarse uno mismo lo que implica fundamentalmente subordinarse a uno mismo para la consecución de unos objetivos y unos logros. Tiene que ver con la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la propia impulsividad.

- El reconocimiento de emociones ajenas, implica básicamente una aptitud empática y una capacidad de escucha.

- Gestión de las relaciones, implica saber relacionarnos con las emociones ajenas y comprender nuestro impacto en otros.

Para desarrollar la inteligencia emocional es necesario trabajar en la regulación emocional, que explica Jiménez (2018), es un conjunto de procesos internos conscientes que nos permiten controlar, evaluar y modificar nuestras reacciones para alcanzar nuestras metas y objetivos. Es muy relevante y necesaria para el crecimiento emocional o intelectual. Implica:

- Estar abierto a lo agradable y lo desagradable.

- Poner en marcha estrategias para eliminar, mantener o cambiar las emociones y estados emocionales que experimentamos en función de si son eficaces o no.

Al gestionar los estados emocionales se desarrollan competencias emocionales, entendiendo por competencia: según Pérez et al. (2014). Como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Por tanto, el desarrollo de competencias emocionales, que en la etapa de la adolescencia experimentan un gran desarrollo debido al cambio que se experimenta en la capacidad intelectual, pasando del pensamiento operacional concreto a las operaciones formales, lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, por lo que se ven incrementadas las habilidades del procesamiento de la información (Rosenblum y Lewis, 2004). Asimismo, al tener una mayor capacidad para la introspección permite, a los adolescentes, examinar sus propias emociones.

Rosenblum y Lewis (2004: 284), citado por Colom y Fernández (2009), sugieren que en esta etapa evolutiva de la adolescencia se han de desarrollar las habilidades para:

- Regular las emociones intensas.
- Modular las emociones que fluctúan rápidamente.
- Autocontrolarse de manera independiente.
- Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
- Comprender las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
- Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
- Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales.

- Distinguir entre las emociones y los hechos, para evitar razonar en base a las emociones. - Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
- Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- Utilizar las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones.

Continuando con Colom y Fernández (2009), considera que debe tenerse en cuenta, que todas estas competencias requieren de un proceso de enseñanza aprendizaje y que es en este periodo de la adolescencia donde más se debe ayudar a desarrollarlas, con el fin de contribuir a una construcción integral de la personalidad, ya que la competencia emocional es “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones” (Soriano y Osorio, 2008: 130). Bisquerra (2003) define la competencia emocional como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. De este modo, se puede decir que al potenciar el desarrollo de las competencias emocionales se favorece, no sólo la construcción de una persona más íntegra, sino también el prevenir o disminuir comportamientos problemáticos o de riesgo. La etapa de la adolescencia es el tiempo donde se han de redefinir y desarrollar las competencias emocionales, de ahí la importancia en recibir una educación emocional desde la misma infancia, para que favorezca este proceso. Es la etapa en la que se redefinen las competencias emocionales, por tanto, es fundamental potenciar su desarrollo, así como inducir al autoanálisis de los sentimientos y emociones que se experimentan, con la finalidad de poderlos conocer y comprender mejor y, además, conocer las propias limitaciones, lo que nos permitirá comprender mejor las de los demás. La comprensión representa el medio y el fin de la comunicación, lo que implica tener una mentalidad abierta y flexible a las situaciones que nos plantea tanto la sociedad como las relaciones humanas.

Si el fin de la educación es la formación integral y global de la persona, forzoso y obligado es, por parte de todos los agentes educativos, centrarse no sólo en el desarrollo intelectual, sino también potenciar el desarrollo emocional. En estos momentos no educar emocionalmente en las escuelas, supondría ir en contra de la LOE (2006), puesto que ésta en su primer principio menciona "... Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptadas a sus necesidades", concluyen Colom y Fernández (2009).

3. 6 La orientación en la adolescencia y los procesos de aprendizaje

Para Bisquerra (1998). La orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las dificultades de aprendizaje, que junto con las dificultades de adaptación han sido uno de los focos tradicionales de atención de la orientación.

Existen circunstancias y factores, ya sea intra o extraescolares que influyen en el aprovechamiento escolar. El Orientador Educativo debe identificar oportunamente a los alumnos con un desempeño escolar fuera de lo normal, para orientarlos y ayudarlos a lograr el éxito escolar.

Es importante partir de un diagnóstico de necesidades y problemas específicos de cada escuela, tanto de los alumnos como de los docentes y, a partir de esto planear estrategias que atiendan a las demandas detectadas toda vez que se cuente con los recursos necesarios"

El área de Orientación para el *Aprovechamiento Escolar*, el objetivo del departamento de asesoramiento es evitar que los estudiantes de secundaria abandonen los estudios y mejorar su rendimiento académico. Los chicos recibirán ayuda para desarrollar técnicas de estudio que les ayuden a tener éxito en la escuela y a comprender cómo se adquieren los conocimientos (metacognición). Programa de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa del Nivel Medio Superior, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (APOEd, 2012).

En el área de los procesos de enseñanza-aprendizaje se da una gran variedad de prácticas educativas que en ocasiones se confunden con otras, como la práctica tutorial o la atención a la diversidad.

Posiblemente por lo anterior es que los teóricos no siempre coinciden al definir la idea de orientación y sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boza et al, 2001). Incluso algunos estudiosos no están de acuerdo en que la técnica se denomine orientación en este ámbito concreto. Este planteamiento es compartido por autores como Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998), que consideran el asesoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un campo diferenciado de la orientación educativa, según Boza et al. (2001). Los autores que opinan que en este campo el fomento de técnicas de aprendizaje que ayuden en el proceso de adquisición de material del alumno, la comprensión de las variables que influyen en el rendimiento académico y la orientación sobre cómo actuar para recuperar los costes educativos y prevenir el fracaso escolar., tomado de Parras et al (2009).

Comellas (1998) y Vélaz de Medrano (1998) también sugieren animar a los profesores a reflexionar sobre su práctica como tarea de orientación en este ámbito. Esto ayudaría a los profesores a mejorar sus estrategias de enseñanza y, a su vez, a incrementar el aprendizaje. Según estos pensadores, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen suficiente peso conceptual y práctico como para servir a diversos propósitos y ser tenidos en cuenta como eje de la supervisión educativa. (cit. por Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro ,2009).

Continúan los autores mencionados en párrafo anterior, que, en el pasado, el papel de la orientación en el proceso de aprendizaje se ha asociado a los enfoques y procedimientos de estudio; sin embargo, Rodríguez Espinar (1993) propone utilizar estas estrategias en sesiones de tutoría que permitan una colaboración más estrecha con las tareas académicas. Según Monereo et al. (1996), el desarrollo de las técnicas de aprendizaje a través de la materia. Según este punto de vista, el papel de los profesionales de la orientación es fomentar indirectamente la innovación en el aula a través del tratamiento de temas curriculares específicos.

El autor también hace hincapié en la necesidad de que los profesionales de la orientación trabajen directamente en este ámbito, especialmente a través del Plan de Acción Tutorial, que debería incorporar la instrucción en estrategias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades prácticas.

Otra cuestión crucial en la dirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la orientación en los retos de aprendizaje. Varios autores plantean abordar las dificultades de aprendizaje incluye recomendaciones de medidas educativas de apoyo o compensación vistas desde la perspectiva de la motivación educativa. En colaboración con los profesores, el orientador debe ofrecer sugerencias para inspirar a los alumnos incorporando tácticas de aprendizaje en las clases y sesiones de tutoría.

3.6.1 Factores que influyen en el aprendizaje

El conocer los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes es un tema que involucra a los docentes y a los mismos estudiantes. Los actores educativos debaten respecto a las causas que presentan un amplio número de estudiantes que pasado el tiempo se convierte en bajo rendimiento académico.

Los elementos involucrados son varios y de distinta índole, los cuales inciden notablemente el aprendizaje, una de ellos es el uso de estrategias metacognitivas; pues generalmente los estudiantes son poco conscientes de sus capacidades intelectuales, así como tampoco son capaces de usar estrategias que les favorezca reflexionar y evaluar sus procesos de aprendizaje. Situación muy común en la actualidad a pesar de que se considera como prioritario que los estudiantes aprendan de manera autónoma con capacidad de autorregular su aprendizaje.

Otro factor que se asocia al nivel de aprendizaje es lo que motiva al joven a aprender, para algunos las puede motivar aprender y desarrollar competencias, mientras a otros puede ser el rendimiento académico, la orientación personal o la valoración social.

Cada adolescente que cursa el bachillerato es un caso peculiar con ritmos de aprendizaje únicos, y los factores de riesgo de la escuela están relacionados con los profesores y los directores. Aquí entran en juego los siguientes factores: la capacidad de cambiar el plan de estudios, el clima organizativo, la falta de recursos, los valores de la institución, pero, sobre todo, la ausencia de estrategias pedagógicas adecuadas.

Aunque pueda parecer que todo el mundo ha recibido las mismas explicaciones y ha participado en las mismas actividades, no todos aprendemos de la misma manera. Al cabo de relativamente poco tiempo, notaremos disparidades significativas en el nivel de conocimientos de cada miembro del grupo. Cada alumno de un grupo estudiará de una manera única. Los diferentes estilos de aprendizaje son consecuencia de diversos factores, como la edad, la motivación y el bagaje cultural. Al mismo tiempo tampoco es posible explicar por qué es frecuente encontrar alumnos con la misma motivación, edad y bagaje cultural, pero que aprenden de distintas maneras. Estas variaciones pueden deberse a sus distintos estilos de aprendizaje.

Las expectativas previas de los estudiantes de NMS son pertinentes y de gran relevancia, sin embargo, se modifican durante las clases, los vínculos socioafectivos que crea con los compañeros constituyen relaciones con un gran valor que trasciende a lo largo del tiempo.

En el caso de pertenecientes a grupos de riesgo, puede ser un elemento que influya en el proceso de aprendizaje.

3.6.2 La orientación en el aprendizaje: aprender a aprender

En tiempos actuales, los cambios que han sucedido en la sociedad y por lo tanto en el ámbito educativo conducen a reflexionar en relación con la eficacia de las instituciones educativas y la pertinencia de lo que se enseña en ellas.

De acuerdo a Parras et al (2009). Es obvio que el modelo escolar, que pretende enseñar todos los conocimientos necesarios para la vida, es inviable

dados los importantes cambios en la generación y transmisión del conocimiento (Monereo et al., 1996).

Estos factores ponen de relieve la necesidad de dotar a los alumnos de las habilidades que necesitarán para adaptarse a un entorno dinámico. Lo que Delors (1991) denominó en su informe "aprender a aprender", es decir, dominar las estrategias y capacidades esenciales para aprender de forma autónoma, ya figura en la legislación educativa vigente como una de las competencias educativas clave.

Enseñar a los alumnos a "aprender a aprender" no es tarea fácil, por lo que se requiere asesoramiento sobre cómo enfocar la transmisión de estrategias, cómo integrar las estrategias en las múltiples áreas temáticas y cómo enseñar a los alumnos a utilizarlas en diversas circunstancias y por diversos motivos (Monereo et al., 1996). La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje -que algunos autores consideran un subconjunto de la orientación educativa- entra aquí en juego (Bisquerra y Álvarez, 1996).

3.6.3 Evaluación de los programas de enseñanza-aprendizaje en orientación

Expresan Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009), que uno de los procesos organizativos y didácticos que ofrece mayores detalles sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es la evaluación. Del Rincón (1999) afirma que las evaluaciones desempeñan una función reguladora de las prácticas instructivas en el aula, explicando la exigencia de coherencia entre las prácticas instructivas y las evaluaciones.

A pesar de los numerosos proyectos creativos emprendidos en los últimos diez años, la evaluación en el funcionamiento cotidiano de los centros escolares no ha experimentado cambios significativos. Esto puede ser un signo de que las prácticas educativas no han cambiado significativamente o de que existe una falta de coherencia entre los métodos utilizados para evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

Para la orientación uno de los propósitos de su deber es mejorar los procedimientos didácticos para la instrucción. A la luz de lo anterior, la evaluación es una de las áreas más cruciales en las que los orientadores pueden ofrecer recomendaciones útiles.

Continuando con Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2009), Del Rincón Igea (1999), que enfatiza la necesidad de examinar la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los requerimientos de los alumnos, así como la validez y ajuste de la técnica utilizada en los mismos, toma como referencia las orientaciones en evaluación. Para promover la apertura y la coherencia evaluativa en el aula, el profesional de la orientación debe ofrecer sugerencias viables de técnicas y metodologías de evaluación. Aunque se centre en los procesos y evalúe las competencias, la evaluación también debe ser coherente con los objetivos educativos y las limitaciones financieras.

Los profesionales de la orientación deben fomentar la aplicación de la retroalimentación facilitando la recogida de datos de evaluación utilizando herramientas o metodologías de evaluación de muestra. Los profesores evaluarán sus prácticas de instrucción con mayor frecuencia como resultado de la modificación de los fondos de evaluación, y serán más capaces de identificar las áreas que requieren mejoras.

3.6.4 Aportes de La Nueva Escuela Mexicana: estrategias pedagógicas y evaluación

La línea pedagógica que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) apunta al desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes en el bachillerato, y esté es colocado en el centro del proceso educativo. En la propuesta los estudiantes asumen el liderazgo del proceso educativo mientras son acompañados, orientados, guiados y conducidos por los profesores de acuerdo con su nuevo perfil, que redefine y revaloriza su papel como agentes de cambio social.

Esta estrategia integra los sectores cognitivo, afectivo-emocional y social del alumnado con el propósito de formar tanto a hombres como a mujeres en ciudadanos de pleno derecho, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Además, pretende ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus objetivos vitales y hacerles más conscientes de lo que les rodea. Todos estos objetivos contribuirán al desarrollo holístico de los y las estudiantes fortaleciendo su toma de decisión y su identidad como miembros activos en la sociedad.

Así como en el enfoque propuesto se trabajará para desarrollar entornos de aprendizaje dentro y fuera del aula que sean humanistas, democráticos, participativos, inclusivos, afectivos, de confianza, respetuosos con los derechos humanos y el medio ambiente, científicos, tecnológicos, dialógicos, innovadores y creativos, y en los que tenga oportunidades para la reflexión, la crítica, la tolerancia y el desarrollo de las identidades individual, comunitaria y nacional, de toda persona.

Evaluación

Desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación es definida como un proceso que reúne datos del entorno educativo para ofrecer retroalimentación y orientar la tomar decisiones hacia la mejora continua en diversos ámbitos, como las trayectorias educativas de los alumnos, las prácticas docentes, la administración escolar y el conocimiento del sistema educativo.

También la evaluación en la práctica educativa se lleva a cabo en temporalidades específicas y de manera continua, implicando tiempos establecidos por el funcionamiento cotidiano de la escuela y los formalmente establecidos; vincula interacciones significativas entre alumnos, profesores, administradores escolares y padres de familia.

La evaluación se basa en la experiencia que se da en el aula e implica a todos los actores de la escuela, entre ellos, los profesores y los alumnos, así como la asistencia pedagógica. Al mismo tiempo significa la sistematización de datos sobre lo que ocurre en el funcionamiento diario de la escuela.

Las siguientes áreas serán utilizadas para elaborar la información con el fin de orientar la evaluación:

- ✚ Las trayectorias formativas de los alumnos. La información recabada puede clasificarse en las siguientes categorías: estado inicial de aprendizaje, momentos notables observados, aprendizajes logrados, habilidades, disposiciones y capacidades que requieren fortalecerse.
- ✚ El desarrollo de lazos de interacción entre la escuela y la comunidad; la potenciación del Programa Escolar de Mejora Continua; y la toma de decisiones en los consejos escolares.
- ✚ El acto de instruir. Implica la acumulación de conocimientos a partir de la preparación y la retroalimentación de la experiencia cotidiana que permite fortalecer y resignificar la actividad profesional del docente.
- ✚ El sistema educativo. Los datos de esta sección son útiles para elaborar estadísticas del ciclo escolar y para conocer el funcionamiento, crecimiento y estado actual del sistema educativo mexicano. También es necesario como componente del análisis y formulación de políticas públicas.
- ✚ Evaluación diagnóstica. La evaluación de los docentes será diagnóstica para recabar información y ubicar las áreas de oportunidad.

CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ADOLESCENTES DEL NMS

4.1 Aprender

Según Díaz Barriga (2002). En la cultura actual, en la que se requiere digerir y hacer frente a una gran cantidad de información, aprender a aprender o ser estratégico para aprender es una actividad crucial. En este sentido, es esencial disponer de los medios para acceder a cantidades cada vez mayores de información de forma instintiva y crítica. Los estudiantes se enfrentan con frecuencia a estos problemas en el aula si no disponen de un conjunto sólido de métodos metacognitivos y de autorregulación eficaces, lo que se traduce en un rendimiento inferior y en bajos niveles de motivación para el aprendizaje.

4.2 La inserción de los estudiantes del Nivel Medio Superior en la dinámica escolar

Al ingresar los jóvenes a la preparatoria, traen una gama amplia de modelos de aprendizaje, con una carga cultural específica, con diferencias individuales, hábitos de estudio arraigados por años y en especial con expectativas y necesidades particulares, socioculturales y económicas, así como una gran diversidad de conocimientos dependiendo de la modalidad de la escuela donde cursaron el nivel educativo anterior. Además, se encuentran en la etapa de desarrollo de la adolescencia y aún no se ha completado su maduración intelectual y psicológica, necesaria para enfrentar la responsabilidad que implica un aprendizaje autónomo y reflexivo.

Presentan conductas y actitudes de desinterés ante las actividades escolares solicitadas por considerarlas aburridas y con mínima o nula aplicabilidad en su vida; al mismo tiempo no existe por parte del docente una adecuación de la metodología que sea pertinente a los intereses, necesidades, estilos de aprendizaje y del contexto educativo de los jóvenes; además, la falta de implementación de estrategias de aprendizaje que respondan a la variedad de necesidades; provoca el desinterés de los estudiantes hacia diferentes asignaturas.

Es en esta transición del Nivel Básico al Medio Superior es cuando algunos jóvenes se enfrentan a situaciones como el bajo rendimiento académico y la reprobación por lo que es necesario implementar estrategias que orienten y apoyen a quienes se encuentran ante esta problemática, que respondan a las necesidades y particularidades de cada uno de ellos para evitar el fracaso escolar.

Además, estudiantes que llegan al Nivel Medio Superior (NMS), han de enfrenta una dinámica académica y evaluativa diferente, a un grupo de compañeros más heterogéneo que en varias ocasiones le complican la integración e inserción a la nueva dinámica escolar; y en este caso en particular a la vida e identidad universitaria.

En la actualidad las diversas reformas en el campo de la educación impactan a sus diferentes actores, en su forma de ser, de pensar y de actuar, de tal manera que correspondan con pertinencia a los propósitos propuestos por estas reformas.

En particular en el Nivel Medio Superior, la reforma de la enseñanza media superior (RIEMS, 2008), pretende favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de recursos innovadores y atractivos que impacten a los jóvenes que cursan el nivel beneficiando el desarrollo de sus competencias.

4.3 Estrategias de instrucción en el aula

Las actividades que cada uno de los docentes eligen en el trabajo en el aula tienen el propósito base para que los aprendizajes de los estudiantes partan de ello y pongan en marcha las habilidades y aprendizajes que han desarrollado.

4.3.1 Estrategias de aprendizaje y para el aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como “las conductas y pensamientos que pone en marcha el estudiante durante el aprendizaje con el propósito de que influyan positivamente en su proceso de codificación”

Son:

- De carácter intencional
- Referencia a una meta claramente identificable (es propositiva)
- Control cognitivo por parte del alumno
- Encierra dentro de ella, un plan de acción o una secuencia de actividades organizadas y controladas por el sujeto (Vera, Sáez, Márquez, 2008-2009).

Las estrategias de aprendizaje son acciones deliberadas o procesos mentales que utilizan los estudiantes para procesar, comprender y aplicar los conocimientos que se les imparten durante su experiencia educativa. (Pérez, 2010; Beltrán, 1993; Monereo, 1994). (cit. en Roux, Anzures González, 2015).

De acuerdo a Roux et al (2015), es importante distinguir entre procesos y técnicas de aprendizaje, entendiendo como procesos lo que tiene que ver con cómo se utilizan los procesos mentales durante el proceso de aprendizaje. (atención, la comprensión y la adquisición), mientras Los métodos son operaciones operativas claramente observables (resumir o esquematizar). Las estrategias, menos evidentes que los métodos, pero no tan ocultas como los procesos, se sitúan entre éstos y las técnicas (por ejemplo, organizar la información para comprender su significado). Las estrategias son pautas que permiten al alumno seleccionar el mejor curso de acción a lo largo de un procedimiento concreto. El uso de estrategias de aprendizaje sugiere que el alumno dispone de una estrategia. El alumno es capaz de seguir aprendiendo de forma libre o autónoma cuando es consciente de lo que tiene que hacer para aprender, lo lleva a cabo y mantiene el control sobre ello.

Estas estrategias reflejan el esfuerzo que el alumno debe realizar para analizar, comprender y aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tay, 2013). Son las acciones que realiza para interpretar los datos (Kafadar, 2013). (Hartley, 1998; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Riding y Rayner, 1998; Weinstein y Mayer, 1985) han propuesto diversas clasificaciones de las técnicas de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de las categorías dividen las tareas que implican habilidades de tipo cognitivo de las que implican habilidades de tipo afectivo (Gagne y Driscoll, 1988). La clasificación de

Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009), que considera tres aspectos del aprendizaje -voluntad, capacidad y autonomía- es la base de este trabajo (voluntad, capacidad y decisión).

Basado en las definiciones de Pintrich y Gooth (1990); Pintrich, Smith, Garca, y Mckeachie (1991); Pozo y Monereo (1999); y Roces, Tourón, y González (1995) mencionadas en Roux, Anzures González, la categorización de Gargallo, Suárez-Rodríguez, y Pérez-Pérez (2009). (2015). La clasificación aúna dos categorías de estrategias: (1) las que inician y apoyan el aprendizaje (motivacionales, afectivas, metacognitivas, de control e interacción con el contexto y de gestión de recursos); y (2) las que se ocupan del procesamiento de la información, componente necesario de la sociedad moderna (búsqueda, selección, procesamiento y uso de la información).

Tras la implementación en 2011 de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el estudio de las técnicas de aprendizaje ha cobrado especial importancia en México. Los estudiantes deben ser capaces de estudiar de manera independiente, según la RIEMS. Deben aprender y emplear diversos métodos para, entre otras cosas, motivarse, planear, tomar decisiones, organizar el conocimiento y manejar el ambiente de estudio explica, Secretaría de Educación Pública, (2011) (cit. por Roux, Anzures González, 2015).

Continuando con los autores, expresan que: Los profesores de bachillerato suponen que los /las estudiantes aprendieron a usar estrategias durante su educación primaria, o durante sus estudios de la secundaria, pero generalmente encuentran que no fue así. Por lo tanto, independientemente del grado que se imparta, el profesor debe asegurarse de que los alumnos conocen las técnicas que les ayudan a aprender, o explicarles su uso para que puedan hacerlo por sí mismos.

En sesiones de clase creadas específicamente para este fin, o en conjunción con los contenidos curriculares de cada asignatura, podrían enseñarse estrategias. Previamente, el profesor debe estar familiarizado con las teorías psicológicas que se han desarrollado para explicar cómo los alumnos autorregulan su aprendizaje.

Las técnicas de aprendizaje están estrechamente relacionadas con el nivel

de aprendizaje y nos ayudan a determinar las razones del rendimiento de los alumnos, según diversos estudios. (Beltrán, 2003; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

Es posible que dos alumnos con idéntico potencial intelectual, motivación y tipos de instrucción obtengan resultados diferentes como consecuencia de la utilización de diversas modalidades de aprendizaje.

Las teorías de Pintrich (2000), Imberman (2000) y Winne (1999) son la base de la investigación sobre el aprendizaje independiente, autónomo o autorregulado en el aula (2001). Al proporcionar un marco teórico con cuatro fases y cuatro dominios, Pintrich(2000) describe cómo los alumnos controlan su aprendizaje en el aula. Planificación, seguimiento, control y reflexión son las cuatro fases. La primera fase del proceso de aprendizaje implica la planificación, el establecimiento de objetivos y la activación de los conocimientos previos del alumno sobre el contexto, el texto y sobre sí mismo. El alumno muestra conciencia metacognitiva y hace un seguimiento de su aprendizaje durante la fase dos. En la tercera fase, decide un enfoque cognitivo y controla diversos elementos de la tarea, el entorno y a sí mismo. Por último, evalúa la situación, la tarea y su propio rendimiento.

Durante estas fases pueden tener lugar cuatro dominios de autorregulación: cognición, motivación o afecto, conducta y situación. Estas fases pueden darse simultánea y dinámicamente; no están jerarquizadas.

Zimmerman (2000) propone un modelo para describir cómo se autorregula el aprendizaje. Tres etapas componen este paradigma de autorregulación: anticipación, ejecución, control y autorreflexión. El alumno se prepara para lo que va a aprender durante la fase de anticipación. Los alumnos más autocontrolados o autónomos establecen objetivos con resultados claros, tienen expectativas realistas y deciden cuál es la mejor estrategia para aumentar sus posibilidades de éxito en una tarea de aprendizaje determinada. El alumno utiliza tácticas particulares en la segunda fase, que tiene lugar durante el proceso de aprendizaje, como preguntarse a sí mismo ¿Qué puedo hacer para no distraerme? Los alumnos independientes o

autorregulados reflexionan sobre la autoevaluación en la última fase, una vez finalizada la tarea de aprendizaje.

Winne (2001) ofrece un tercer punto de vista basado en la teoría del procesamiento de la información. Su marco consta de cuatro fases: comprensión del problema, establecimiento de objetivos y aplicación de estrategias, aplicación de estrategias y adaptación cognitiva al estudio. En la primera fase, el alumno construye una percepción de la tarea a partir de los datos del contexto, la experiencia y los conocimientos anteriores. Crea planes y objetivos en la segunda fase. Elige y aplica estrategias en la tercera fase. Examina y evalúa las discrepancias entre su objetivo y lo que realmente ha conseguido en la cuarta fase. Cuando el alumno observa, toma nota de las incoherencias y ajusta su plan o sus tácticas para autorregular su aprendizaje, se supone que las fases de este modelo se llevan a cabo repetidamente.

Es necesario comprender cómo se autorregula el aprendizaje para ayudar a los alumnos a ser independientes en su aprendizaje. La base de este trabajo la proporcionan las teorías de Pintrich (2000), Zimmerman (2000) y Winne (2001). Pero es importante comprender qué enfoques emplean ya los alumnos y cuáles no. Una herramienta para evaluar el uso de estrategias puede ayudar a ello. Por otra parte, es crucial determinar si el bajo rendimiento académico de un alumno es consecuencia de no utilizar las tácticas adecuadas o de alguna otra cuestión. Algunas personas se refieren al rendimiento académico como rendimiento escolar, mientras que otras lo definen como el grado de eficacia en el cumplimiento de los objetivos curriculares de los distintos temas y se refleja a través de una nota o promedio explica Navarro (2003) (cit. en Roux, Anzures González, 2015).

Para aprender y resolver problemas dentro y fuera del aula, los alumnos utilizan procesos o secuencias de actividades conscientes, voluntarias, controladas y adaptables que desarrollan hábitos (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Este método de instrucción se centra en la toma de decisiones y promueve lo que se conoce como aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); esto repercute en el alumno y futuro profesional porque no solo aprende a utilizar determinados procedimientos,

sino que también comprende cuándo y por qué los utiliza, lo que le ayuda cuando intenta resolver un problema o completar una tarea (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2011).

En el mundo académico, los métodos de aprendizaje se han clasificado en las siguientes categorías: ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, apoyo o afectivas y metacognitivo. Estos métodos ayudan a los estudiantes a convertirse en “*autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender*” (Díaz-Barriga y Hernández, 2007:233).

Mediante la propia organización del trabajo y la adquisición de competencias, que pondrá en práctica en el tiempo que les dedique, de acuerdo con la planificación, realización y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje, el individuo logra un estudio y un trabajo autónomos, independientes y autorregulados (Lobato, 2006). Al construir el significado del conocimiento, el individuo priorizará los procesos de codificación, organización, elaboración, transformación e interpretación de la información (Pozo y Monereo, 1999), empleando las herramientas esenciales de acuerdo con las circunstancias de los temas abordados. Esto sugiere que el alumno establece objetivos, organiza el conocimiento y crea significados mientras utiliza técnicas eficaces y escoge los momentos que, en su opinión, son necesarios para la adquisición, el desarrollo y la generalización de lo aprendido (Lobato, 2006). El constructivismo es una filosofía educativa que enfatiza la construcción activa del conocimiento, y se basa en la idea de que el ser humano es producto de su capacidad de aprender y reflexionar sobre ese conocimiento. Esta capacidad le permite anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza para crear cultura, cita Delval (1997). (Tomado de León Urquijo, Risco del Valle, Alarcón Salvo, 2014).

Cada persona desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje a medida que aumentan sus conocimientos previos como resultado de su crecimiento biológico, social e histórico. En esencia, el investigador establece dos categorías de estrategias desde este punto de vista: estrategias de aprendizaje (desarrolladas internamente por cada alumno en la búsqueda de información) y estrategias para el

aprendizaje (elaboradas desde el exterior, por los profesores, para mediar en la construcción del aprendizaje en los alumnos).

Las técnicas del alumno y las consideraciones del profesor dice Silva (2015), que son otra cuestión dialéctica y posiblemente contradictoria en la que se produce la acción educativa. Puesto que los alumnos son los protagonistas, la enseñanza debe centrarse en ellos. Desde este punto de vista, debería ser obvio que las estrategias "de" y "para" el aprendizaje no son mutuamente excluyentes, y que tanto alumnos como profesores son libres de emplear aquellas técnicas que consideren adecuadas para ayudar en la construcción del aprendizaje.

4.3.2 Estrategias para desarrollar procesos del pensamiento

La cadena general de acciones y operaciones mentales que intervienen en el aprendizaje, como la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción y la transferencia, se denomina proceso de aprendizaje.

Dado que mejora la comprensión de los procesos mentales y fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje, la metacognición mejora el rendimiento académico. "me doy cuenta cuánto aprendo, cómo aprendo, con qué estrategias o tácticas aprendo más" (Vera, Sáez, Márquez, 2008-2009).

4.3.3 Estrategias metacognitivas aplicadas al proceso de aprendizaje en la adolescencia

El sistema educativo actual no analiza ni reflexiona sobre el conocimiento ni sobre cómo se apropian de él. Se refiere en la Antología Desarrollo de los Adolescentes (2006). Los profesores están desvinculados de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y del de sus alumnos. Qué significa saber algo y cómo se sabe, qué significa aprender algo y cómo se aprende, y qué significa enseñar algo y cómo se enseña, son cuestiones que se ignoran como temas y problemas o como oportunidades de autoconocimiento y autorreflexión. Algunos estudios revelan la falta de reflexión que tienen los profesores sobre su propia práctica pedagógica, incluida la forma en que gestionan el tiempo en sus aulas, las técnicas y

procedimientos de enseñanza que emplean, su limitada experiencia en la materia, su propio papel e influencia y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje pueden mejorar mucho si se toma conciencia de ambos. La gestión y el control del propio conocimiento y forma de saber pueden ayudar a mejorar en la anticipación, la reflexión, la enseñanza, la aplicación de lo aprendido, el planteamiento y la formulación de preguntas, la comprensión, la expresión, la comunicación, la discriminación, la resolución de problemas, la discusión, la argumentación, la confrontación de los propios puntos de vista con los de los demás, el desarrollo del poder de discernimiento y otras habilidades.

El conocimiento metacognitivo se refiere al "conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano" (1987, Nickerson). Ayuda al desarrollo, la aplicación y el control del conocimiento y de otras habilidades cognitivas, así como al conocimiento consciente de la "sensación de aprender" y de la "sensación de saber", además del reconocimiento del propio potencial y de las limitaciones. La comprobación de la verdad, el control y la evaluación del propio conocimiento y rendimiento al realizar tareas intelectualmente difíciles, la identificación de la utilidad de una habilidad y la recuperación del conocimiento son algunas de las habilidades metacognitivas más significativas investigadas.

La lógica del sistema educativo no tiene en cuenta el tipo de conocimientos y habilidades que actualmente forman parte de la metacognición. Los objetivos pretendidos por el sistema, como aprender a aprender (lo que implica, entre otras cosas, explicitar y tomar conciencia de las formas singulares de aprender de cada persona), o la capacidad de aplicar lo aprendido en el aula y fuera de ella, no pueden avanzarse en ausencia de reflexión, conocimiento y gestión de ese conocimiento (lo que implica no sólo aprender un determinado conocimiento, sino aprender a aplicarlo eficazmente en diferentes situaciones). Revisar las técnicas memorísticas más comunes sería posible con un mayor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, en la Antología del desarrollo adolescente, (2006). Se dice que para que los profesores sean capaces de reconocer sus propias capacidades y limitaciones y las de sus alumnos, han de reconocer (y valorar) lo que el alumno ya sabe, de situar la enseñanza en el punto exacto entre lo accesible y lo desafiante, y de proporcionar explícitamente retroalimentación al alumno sobre la eficacia de lo que está haciendo y la importancia de lo que está aprendiendo, es esencial una mayor conciencia de sus capacidades cognitivas (Nickerson, 1987).

Resulta sorprendente el escaso conocimiento que existe en las aulas sobre la memoria, sus procesos y mecanismos, dado que es el recurso didáctico en el que más se apoya el sistema educativo. Así pues, tiene sentido que sea necesaria una comprensión más profunda de la memoria y de los procesos de recuperación del conocimiento para dismantelar y sustituir la práctica pedagógica convencional. Distinguiendo entre almacenamiento y recuperación de la información, por ejemplo, profesores y alumnos podrían distinguir los distintos tipos de memoria y reconocerlos por sí mismos, comprender mejor la causa de los "olvidos" que se atribuyen a la incompetencia personal, estar en mejores condiciones para manejar la frustración que esto supone a diario en la rutina escolar y comprender la importancia del desarrollo de la memoria.

Ángeles Gutiérrez (2003), considera que una persona ha aprendido a aprender con éxito cuando, además de utilizar estrategias o procedimientos de aprendizaje disciplinares e interdisciplinares, ha desarrollado una comprensión consciente de la forma en que puede aprender de la manera más eficaz. Metacognición es el término utilizado para describir este tipo de autoconocimiento.

La metacognición está orientada a "pensar sobre el propio pensamiento", tomar conciencia de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, lo que permite mejorar.

Es decir, cada persona necesita tener conocimientos sobre un campo de estudio concreto para poder utilizar los métodos apropiados para avanzar en su comprensión y participar en actividades dentro de ese campo, pero lo que es más importante, cada persona necesita "saber lo que sabe y cómo lo sabe", lo que

implica ser consciente de las mejores técnicas metacognitivas que se pueden emplear.

Una de ellas es la capacidad de organizar y controlar el uso eficiente de los propios recursos. Las ideas, los conceptos y las técnicas se aplican con un método concreto, normalmente de forma mecánica y rutinaria. No podremos alterarlas o mejorarlas hasta que nos detengamos a considerar cómo las utilizamos. Según Flavell, en las técnicas metacognitivas intervienen tres tipos de variables diferentes:

- Las personales. Cada persona aborda y organiza el conocimiento de una manera única.

- Las relacionadas con la tarea: Cada tarea o actividad de enseñanza y aprendizaje presenta una manera particular de realizarla, emplea un procedimiento diferente y tiene distintos grados de complejidad.

- Las relacionadas con las estrategias: cada estrategia y método es único y requiere que cada persona actúe de una manera particular.

Como se ha mencionado, estas estrategias pueden enseñarse, ya que existen modelos y modalidades de enseñanza y aprendizaje que permiten desarrollar estrategias cognitivas, incluido el dominio de métodos y técnicas de estudio.

Tales métodos o modelos pueden ser clasificados con base en el tipo de desarrollo que promueve.

- El primer grupo está formado por enfoques que se centran en la (re)construcción de procesos mentales y otros que se centran en las habilidades formales y simbólicas necesarias para la deliberación o la resolución de problemas. La mayoría de ellos están descontextualizados de materiales basados en el conocimiento y a menudo se basan en la inestabilidad cognitiva del sujeto. El sistema LOGO de Seymour Papert, el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein y los Talleres de Razonamiento Lógico de Pierre Higelé son algunos ejemplos de estas técnicas.

- Existen técnicas establecidas para lograr la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje. Estos enfoques sugieren estrategias instructivas que ayudan tanto a la formación del pensamiento formal como al crecimiento de la autonomía. Cabe mencionar el Programa de abstracción del aprendizaje de Britt-Mari Barth, las Propuestas pedagógicas de Philippe Meirieu y las Propuestas de pedagogía diferenciada de Meirieu, o el Programa para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de Jean Berbaum.

- Los métodos basados en la personalidad del alumno constituyen la otra categoría. Varios de ellos tienen que ver con la comunicación y la creatividad, como el pensamiento lateral de Bono, la pedagogía interactiva de Racle o el enfoque no directivo de Rogers. Otras hacen hincapié en la complementariedad hemisférica o la estimulación de la memoria, que están más directamente relacionadas con la activación cerebral. Entre ellas están la teoría del pensamiento bicerebral de L. Williams y el análisis transaccional.

Cabe señalar al respecto a Ángeles (2003), dice que las diversas propuestas tienen fundamentos con diversos grados de solidez teórica y metodológica, por lo que deben ser evaluadas no sólo desde la perspectiva de la "popularidad" que han alcanzado, sino también desde los fundamentos psicopedagógicos que las sustentan, de manera que sean pertinentes en sus bases y en su uso, para las instituciones de educación superior.

Categorización de las estrategias metacognitivas

1.1. Cognitivas. Microestrategias: afectan al modo en que se comprende, recuerda y aprende un tema en general.

a) Atención, primero. Exploración. Selección. Método para evitar distracciones (objetos, situaciones o personas que nos distraen de la tarea de estudiar).

b) Comprensión. captación de conceptos. representación en redes, gráficos y esquemas. uso del lenguaje escrito y oral.

c) Elaboración de preguntas, metáforas y analogías.

d) Memorización- recuperación- verbalización.

1.2. En metacognición, la planificación se denomina macroestrategia. Las macroestrategias son la planificación, el control, la observación y la alteración de los procesos cognitivos primarios. los cuatro procesos cognitivos primarios de organización, control, observación y alteración.

1.2.1 "Conocimiento del conocimiento": información sobre el usuario, la tarea y el enfoque recomendado.

1.2.2 Gestión de los procesos cognitivos Planificación. Autorregulación.

La evaluación consiste en comparar los resultados provisionales y finales y examinar las razones de los buenos o malos resultados.

Reorganización (Feed-Back) Modificar pasos erróneos hasta lograr los objetivos, Vera, Sáez, Márquez.

Anticipación: (Forward): Adelantarse a nuevos aprendizajes.

2- Las estrategias de control de recursos -referidas al ambiente-

Se refieren al control que ejerce el alumno sobre una serie de variables e influencias sobre la mente, del tiempo, el lugar, el esfuerzo y la ayuda de los demás (profesor, consulta, compañeros). Trabajan para desarrollar objetivos, organizar metas, centrar la atención y gestionar el proceso de aprendizaje intentando crear la atmósfera y el clima ideales para el aprendizaje. Ayudan en los procesos cognitivos y metacognitivos.

Esfuézate por dominarte a ti mismo respetando el principio de proximidad a distancia (aprende primero lo que está cerca antes de pasar a lo que está más lejos):

1. Ajuste personal y Social.

2. Motivación: Atribución causal de los resultados, búsqueda del éxito, curiosidad, autoeficiencia, autoesfuerzo.

3. Afecto. Control emocional, autoestima, autoimagen como estudiante,

Responsabilidad.

4. Actitudes sociales: Apertura, cambio del aislamiento a la vinculación, crecimiento de las habilidades sociales.

5. Relajación y gestión de la ansiedad.

6. Organización de materiales y recursos. (2008-2009).

4.3.4 Estrategias para desarrollar destrezas de ejecución

El uso de estrategias de elaboración, que pueden ser básicas o complicadas en función del grado de integración de los nuevos conocimientos, permite integrar y relacionar el nuevo material con los conocimientos previos de los alumnos. Para relacionar la elaboración visual de imágenes sencillas y complicadas con las verbales semánticas, también se pueden desarrollar correspondencias (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Ejemplos de esta correspondencia son la paráfrasis, la elaboración inferencial y la elaboración temática.

Las tácticas de elaboración sirven para que los alumnos tomen conciencia de la relación entre los conocimientos que ya poseen y los nuevos, que es uno de los procesos que conducen al éxito del aprendizaje. Comienzan a participar en procesos metacognitivos que dan lugar a un aprendizaje significativo, que no olvidarán porque ya han participado en una serie de procesos de pensamiento propios, de forma consciente y programada. Es decir, a medida que integran nuevos conocimientos, contrastan, reflexionan e incluso generan nuevos conocimientos. La información recién aprendida y elaborada puede entonces aplicarse en diversos contextos e incluso modificarse según las necesidades.

La estrategia de elaboración contiene las ideas más significativas y necesarias, redactadas y relacionadas entre sí mediante enlaces que muestran adecuadamente las relaciones de dependencia o independencia que mantienen entre sí, lo que lo convierte en una estrategia de preparación adecuada porque permite condensar el tema de forma precisa y ordenada. La comprensión del tema es necesaria para la ordenación del resumen. Los componentes más importantes

para una comprensión más profunda se eligen a partir de la explicación del profesor, el material leído y la consulta de otras fuentes. Este método permite un tratamiento más complejo y la codificación del material, lo que permite a los alumnos aprender de una manera centrada en la importancia del tema y, al mismo tiempo, integrar muchos métodos de elaboración, como tomar notas sobre lo que han aprendido.

Los alumnos aprenden habilidades de pensamiento de orden superior a través de la construcción de esta tarea, ya que les permite analizar, organizar y priorizar nueva información, encontrar ideas y vínculos entre varios conceptos, así como reconocer lo que no encaja.

El mapa mental es un método de organización del aprendizaje que utiliza un diagrama para representar palabras, ideas, tareas y dibujos, así como otros conceptos que están conectados y se desarrollan en torno a una palabra clave o una idea principal. Para elaborar un mapa de reflexión sobre un tema, se coloca una palabra en el centro de un cuadro del que se deducen pensamientos o conceptos mediante líneas. Esto ayuda a la construcción y retención lógica y creativa de la información (Ontoria, 2006). Como resultado, el alumno produce, representa, organiza y categoriza taxonómicamente las ideas, lo que le ayuda en el estudio, la planificación, la resolución de problemas, la toma de decisiones e incluso la escritura.

Estas estrategias de organización de la información dejan que los estudiantes realicen una reorganización constructiva de la temática que van a aprender, lo cual les permite clasificar la información con la intención de conseguir una representación correcta de ésta, explorando las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre los datos que han de asimilar, así como las formas de organización esquemática internalizadas por quien aprende (Monereo, 1990; Pozo, 1989) (cit. en León Urquijo, Risco del Valle, Alarcón Salvo, 2014).

4.4 Habilidades metacognitivas en la adolescencia

La expresión habilidades metacognitivas es congruente con el énfasis en los procesos de pensamiento que se hace a lo largo de esta obra, sobre todo en

aquellos componentes de los mismos que pueden reforzarse mediante el entrenamiento. Independientemente de que los procesos de pensamiento puedan potenciarse sin comprometer su contenido, parecería una tontería no intentarlo. Esto es válido tanto para los talentos cognitivos como para los metacognitivos. Cualquier estrategia eficaz de mejora del pensamiento probablemente aportará a la persona algo nuevo que aprender, así como una nueva perspectiva sobre cómo utilizar tanto sus conocimientos actuales como los recién adquiridos. El objetivo de la metacognición es desarrollar usuarios hábiles del conocimiento, y el término "habilidades metacognitivas" se utiliza para recordárselo a la gente.

Desde hace algún tiempo, la idea de metacognición ha estado presente en la literatura sobre el aprendizaje de forma implícita. Una justificación comúnmente utilizada es la distinción entre aprender y aprender a aprender. Pero, hasta hace muy poco, los objetivos explícitos de formación rara vez, o nunca, incorporaban los tipos de conocimientos y habilidades que hoy se denominan metacognición. Los individuos no descubrían espontáneamente cómo aprender como resultado de esfuerzos deliberados por enseñar explícita y conscientemente esa habilidad, sino que lo hacían como resultado de su experiencia en contextos en los que se les enseñaban otras cosas. La revelación de que las personas no sólo aprendían lo que se les enseñaba, sino también algo sobre el propio proceso de aprendizaje, resultó bastante intrigante.

Algunas habilidades metacognitivas

La planificación, la predicción, la verificación, la comprobación de la realidad y la supervisión y el control de los propios esfuerzos intencionados para completar actividades intelectualmente desafiantes, son algunos ejemplos más de habilidades que han sido mencionadas por diversos autores. Dado que estas habilidades son tan universales, cualquier intento de mejorarlas debería repercutir favorablemente en el rendimiento en una gran variedad de trabajos.

La planificación y el uso de estrategias eficaces. Además de tener más probabilidades de éxito, el rendimiento de los expertos en la resolución de problemas difiere en el enfoque que utilizan. Diversas investigaciones han

manifestado que las personas expertas manifiestan mayor tendencia a realizar un análisis un problema primero de manera cualitativa y en segundo momento representarlo cualitativamente. En cambio, los novatos se inclinan más fácilmente a considerar desde el principio del análisis a representarlo de manera cualitativa.

El seguimiento y la evaluación de los propios resultados y conocimientos. Si los conocimientos de partida de una persona influyen significativamente en la facilidad con que puede aprender nueva información, es fundamental evaluar con precisión esos conocimientos. Los profesores eficaces son conscientes de ello y dedican mucho tiempo a determinar lo que un alumno ya sabe para ofrecerle material nuevo de forma que «edifique» de veras sobre lo que ya existe. Se preocupan de elegir proyectos que supongan un reto para el estudiante sin que supongan una carga excesiva para su capacidad.

Entre las habilidades más buscadas en las personas se encuentran la capacidad de evaluar las propias capacidades y limitaciones en relación con las exigencias cognitivas de una tarea concreta, la capacidad de seguir y evaluar el propio rendimiento en esa tarea y la capacidad de elegir si seguir adelante, modificar la estrategia o abandonarla. (Antología Desarrollo de los Adolescentes, 2006).

¿Qué implica enseñar a alguien a pensar?

Hasta hace relativamente poco, la atención de la investigación no se centraba especialmente en la metacognición. Lo que estamos descubriendo a través de esa investigación es coherente con la creencia generalizada de que los expertos tienden a diferenciarse de los novatos no sólo porque tienen un conocimiento más profundo del campo concreto en el que son expertos, sino también por cómo aplican ese conocimiento y cómo abordan las tareas intelectuales más exigentes en general. Independientemente de que alguien conozca o no el campo de especialización, el rendimiento de los expertos parece caracterizarse por una mayor atención a la planificación y la aplicación de estrategias, una mejor asignación del tiempo y los recursos, un seguimiento meticuloso y una evaluación cuidadosa de los progresos.

Continuando con lo que se refiere en la Antología Desarrollo de los Adolescentes (2006), se expresa que aún se desconoce cómo enseñar con éxito estos talentos. Aunque no es concluyente, la escasa investigación empírica que se ha realizado sobre este problema es alentadora. Creemos que hay mucho potencial en este campo para seguir estudiándolo. ¿Quién puede estar en contra de la necesidad de organizar cuidadosamente el tiempo y los recursos de cada uno, o de hacer un seguimiento de lo bien que se está haciendo una tarea difícil? Las habilidades metacognitivas tienen una validez inmediata increíblemente convincente. Nos asombraría bastante que el rendimiento intelectual no aumentara como consecuencia de ello si tales cosas pudieran enseñarse y extenderse a la generalidad de las actividades.

Al investigar con estudiantes adolescentes los más jóvenes suelen tener dificultades para explicar cómo han resuelto un problema u ofrecen justificaciones poco convincentes. Sin embargo, los mayores serán capaces de discutir los procesos mentales y la lógica que subyacen a sus métodos de resolución de problemas. Esta habilidad se denomina metaconocimiento. El conocimiento sobre el conocimiento, o metaconocimiento, se describe como «aquél conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva» (1993, Flavell, p. 157). Esta idea ha despertado recientemente un gran interés en la psicología y la educación, como se observa en las revisiones de Bown et al. (1983) y Mart (1985).

Diferentes estudios empíricos que definen la metacognición como el conocimiento sobre la propia cognición demuestran que comienza a desarrollarse durante la infancia; sin embargo, estos estudios también destacan el hecho de que continúa desarrollándose al menos durante la adolescencia. Está claro que la comprensión metacognitiva es un componente fundamental de los procesos cognitivos avanzados. Los procesos psicológicos superiores, como el control deliberado y la cognición reflexiva, empiezan a surgir en los años de la preadolescencia así refiere (Vygotsky, 1978).

Los trabajos sobre el desarrollo metacognitivo señalan que lo importante para tener éxito ante una determinada tarea no estriba tan sólo en poseer la estrategia adecuada; es necesario también comprender cómo, cuándo y por qué se debe usar una estrategia y no otra (lo que se suele denominar «competencia meta-estratégica»). Esta capacidad incluye el saber por qué una determinada estrategia no funciona para resolver una determinada tarea o problema. También se refiere a la propia comprensión de la tarea o el problema.

La importancia de comprender la naturaleza y los límites del propio conocimiento es otro componente intrigante del metaconocimiento que nos ayuda a comprender el avance que los niños pueden lograr durante la adolescencia.

El alumno analiza la tarea, expresa Lobato (2006) (cit. por León Urquijo, Risco del Valle, Alarcón Salvo, 2014), para ser consciente de su exigencia, alcance y dificultad. La metacognición es el conocimiento de la propia cognición y la autorregulación de los procesos de pensamiento (Flavel, 1993). Las estrategias metacognitivas incluyen la conciencia de las estrategias relacionadas con la tarea, el alumno y la propia estrategia. La elección de una estrategia adecuada para la tarea y los recursos disponibles forma parte del procesamiento cognitivo. Pero el alumno también comprende y evalúa su creencia sobre cómo es él como procesador cognitivo, creador de autoconceptualizaciones y autoevaluador: cómo aprende, qué habilidades tiene y no tiene, cómo rinde mejor, qué actitud tiene, cómo se motiva y cómo elige estrategias personales adecuadas para lograr un aprendizaje significativo.

Según Lobato (2006) el alumno examina y elige la estrategia más adecuada para producir un aprendizaje significativo, manteniendo el control sobre su aplicación y siendo consciente del propio enfoque. Esto implica que las estrategias metacognitivas deben ser planificadas, autorreguladas y autoevaluadas (León Urquijo, Risco del Valle, Alarcón Salvo, 2014). Además de conocer en qué consiste la estrategia concreta, el alumno debe utilizarla eficazmente, ya que necesita tener un conocimiento procedimental sobre los pasos necesarios para llevarla a cabo, así como un conocimiento condicional sobre cuándo y por qué es adecuado su uso.

4.5 Seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes adolescentes

En cuanto a las técnicas de evaluación, la mitad de los alumnos afirma repasar "siempre" los temas que va a estudiar en orden; algo menos de la mitad elige cuándo dejar de estudiar o cuándo tomarse un descanso. Menos de la mitad determina cuándo dejar de estudiar (40%) y se permite examinar la secuencia de los temas mientras estudia (39%). La mitad de ellos se cuestiona "ocasionalmente" si se ha cumplido el objetivo de estudio. Menos de un tercio de la muestra afirma que "nunca" hace pausas para estudiar, y unos cuantos afirman que "nunca" utilizan las demás técnicas de evaluación.

Las actividades relacionadas con la evaluación son aquellas que pretenden estimar los resultados de las acciones-estrategias y procesos utilizados en relación con criterios específicos de eficiencia y eficacia, relacionados con el cumplimiento de la planificación y el logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Según Daz-Barriga y Hernández (2007), estas actividades se realizan típicamente durante y/o después de la realización del trabajo cognitivo. También son autorregulatorias y son creadas por el estudiante a través de las preguntas que debe responder al completar una tarea cognitiva: ¿Qué haré a continuación? ¿Cómo voy a hacerlo (planificación)? ¿Cómo estoy actuando? ¿Cómo ejerzo el control? ¿Cómo es mi actuación (evaluación)? (Kluwe, 1987) El alumno debe abordar estas cuestiones como avance en la organización de su quehacer.

Una vez finalizada la tarea, el alumno deberá realizar una nueva autoevaluación que le ayudará a conocer mejor la tarea o el tema objeto de estudio. De esta forma, el alumno podrá determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y si las estrategias empleadas han permitido su consecución (Lobato, 2006), lo que le permitirá determinar qué estrategias son las mejores para su instrucción dado el tipo de tarea.

Para lograr que los estudiantes desarrollen disciplina, responsabilidad y autonomía en la tarea de aprender, que es otro componente crucial en el desarrollo de las competencias sugeridas en los planes de estudio propuestos (León Urquijo, Risco del Valle, Alarcón Salvo. 2014), la autorregulación debe ser consciente del aprendizaje académico que es de alto nivel de complejidad porque implica un

comportamiento reflexivo, sabio y estable en la toma de decisiones (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

Ciertos métodos que se han utilizado históricamente para sintetizar y comprender la información son ahora más beneficiosos para comprobar que realmente la hemos aprendido. Aunque sepamos mucho, si no sabemos comunicarlo, será como si sólo supiéramos la mitad o menos de lo que realmente sabemos. Quizá no debería ser así, porque el conocimiento nos altera ligeramente, pero también requiere que lo demostremos con la acción.

RESUMEN

Resumir no es lo mismo que parafrasear; consiste en transmitir la sustancia del texto con tus propias palabras. Como se limita a utilizar la palabra y no emplea una imagen, resulta más útil como estrategia de repaso o de preparación de exámenes que como técnica de síntesis y comprensión.

Para resumir, primero debes leer el párrafo en voz alta y subrayarlo numerosas veces. También te vendrá bien haberlo esquematizado o haber creado un mapa mental o conceptual del mismo. Recrea el texto con tus propias palabras basándote en las ideas elegidas, el esquema o el mapa.

REGLAS:

- 1) No debe tomar al pie de la letra los términos del texto.
- 2) Debe ser preciso y exacto en su interpretación del texto. Comprueba que estás reformulando lo que dice el texto.
- 3) Si su extensión es superior a un tercio del texto original, no está resumiendo, sino reproduciendo.

MAPAS EN BLANCO

Puedes crear mapas mentales o conceptuales vacíos, de forma que sólo contengan las relaciones y las imágenes, sin ningún concepto. Puedes rellenar los huecos para hacer una memoria. Al hacerlo, puedes evaluar tu comprensión del material estudiado y repasar cómo se relacionan los conceptos entre sí.

ESQUEMAS MUDOS

El esquema mudo conserva los guiones, corchetes, etc. como un mapa en blanco, pero omite las palabras. Debes examinar las palabras que faltan en este esquema como ejercicio de memoria, así como sus relaciones y clasificaciones.

Por último, es fundamental que evalúes tus conocimientos y si has completado o no tu plan de estudios por ti mismo. Al hacerlo, podrás ver tus éxitos y tus retos, lo que has conseguido y lo que no, y podrás analizarlo para ir mejorando poco a poco.

4.6 Propuesta de desarrollo de habilidades de estudio

4.6.1 Estrategias para desarrollar hábitos y habilidades de estudio

Antes de emprender una acción eficaz de aprendizaje o de resolución de problemas, comenta Alarcón et al (2014), los alumnos pueden definir o determinar el objetivo de aprendizaje, prever resultados, elegir y programar soluciones mediante actividades de planificación (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Por ello, para asegurar el éxito de la tarea de aprendizaje y dar fe de la alta calidad del producto final, deben estar preparados para organizar las metas que desean alcanzar, revisar los temas anteriores (reconocimiento de aprendizajes previos), preparar los recursos que necesitan para aplicar adecuadamente los contenidos de los nuevos temas y programar el tiempo que consideren necesario.

Las tareas académicas de alto nivel implican procedimientos de aprendizaje de autorregulación consciente; este conocimiento es procedimental y de acción que se hace, no se anuncia, sino que se realiza. La planificación y la supervisión son dos procesos cognitivos comunes que implican autocontrol expresa Díaz-Barriga y Hernández (2007) (cit. en León et al (2014)). Los procesos metacognitivos se complementan con acciones de autorregulación. La planificación de las tareas no sería posible sin que las capacidades metacognitivas de los alumnos estuvieran comprometidas, y también sería imposible supervisar la ejecución del plan de aprendizaje sin experiencias metacognitivas que proporcionen información sobre el contenido y la eficacia del procedimiento.

Cuando empiezan a estudiar una asignatura, la mayoría de los alumnos utilizan "ocasionalmente" tácticas de autorregulación. Dado que el éxito de estas técnicas es esencial para el logro de un aprendizaje significativo, que es el objetivo del modelo educativo basado en competencias, este componente requiere una atención específica por parte de los profesores.

El alumno debe encargarse de la dirección, control y supervisión del proceso si quiere alcanzar la conciencia de aprendizaje (Lobato, 2006). Evidentemente, esto implica que, si es necesario, debe ampliar el tiempo asignado al trabajo y buscar los recursos suficientes para conseguirlo, recurriendo incluso a otras personas para aclarar las dudas que puedan surgir. El alumno debe hacerse preguntas para confirmar que comprende la tarea a realizar, comprobando que las estrategias elegidas son las más eficaces.

También hay que adquirir la habilidad de recrear un entorno propicio para el estudio. Las tácticas de gestión de recursos incluyen la organización del tiempo y saber cómo y a quién acudir cuando se necesita apoyo (profesores, familiares o compañeros que sepan más). (Pintrich, 1998).

El profesor sigue siendo importante para responder a las preguntas, pero los estudiantes recurren cada vez más a Internet en lugar de a los libros y al profesor. Esto se debe a que, cuando los estudiantes obtienen la información directamente de otras fuentes, evitan consultar al profesor; sin embargo, cuando esto no es posible, recurren a él.

Explican León Urquijo et al (2014), que el acceso de los estudiantes a los espacios de búsqueda es crucial. donde puedan obtener ayuda para localizar información científica fiable; incluso es crucial animarlos a visitar centros de recursos de aprendizaje especializados como bibliotecas, hemerotecas, etc., que son los lugares donde pueden obtener información más especializada sobre los temas que están trabajando. El modelo educativo basado en competencias también pretende fomentar la autonomía y la autoformación de los alumnos a través de la búsqueda de información para disipar incertidumbres.

4.6.2 Estrategias centradas en el alumno

Técnicas centradas en el alumno se les denominan estrategias activas, debido a que se basan en el autoaprendizaje y en el enfoque cognitivo del aprendizaje. A pesar de que el núcleo de estos enfoques metodológicos es el desarrollo del pensamiento crítico, pueden dividirse en dos tipos en función de su funcionamiento procedimental. Técnicas que se centran en el debate y la discusión y que concentran sus procesos en torno a temas o experiencias personales.

El método del problema, la técnica del juego de roles, el método de la situación (o del caso), el método de la indagación, la tutoría, la enseñanza por descubrimiento y el método del proyecto son algunos ejemplos de métodos de enseñanza que se ajustan a esta descripción.

Existen obstáculos en la aplicación de soluciones interactivas y a largo plazo en la educación, indica Parra (2003).

4.6.3 Estrategias de mediación centradas en el proceso y/o didácticas.

Este tipo de estrategias tienen un nivel de complejidad requerido para los contenidos. Como indica una serie de pasos que conducen a una meta compartida, el proceso es uno de los factores que determinan el aprendizaje. Las mediaciones didácticas se conciben como un conjunto de técnicas que permiten tutorizar a los alumnos en la aplicación de las mismas a situaciones del mundo real, la verificación de la aplicación de leyes y principios, y la validación de hipótesis, procedimientos y secuencias.

Dice Parra (2003), que, además, se pretende dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para producir nuevos conocimientos, enfoques novedosos y vías alternativas, permitiéndoles analizar críticamente el material que se les proporciona, así como las instrucciones u orientaciones que se les dan. La simulación, el seminario de investigación, el enfoque de los cuatro pasos, el modelo didáctico operativo, la enseñanza por conflicto cognitivo, la enseñanza a través de la indagación dirigida, el taller educativo, etc. son las tácticas más representativas.

4.6.4 Estrategias para la motivación

La mayoría de los estudiantes reaccionan favorablemente ante un tema organizado con claridad e impartido por un profesor apasionado e interesado en el aprendizaje de sus alumnos.

“El aprendizaje real en la clase depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que traían los estudiantes al comienzo del curso (Ericksen, 1978). Sea cual sea el nivel de motivación que traen los estudiantes, será cambiado, a mejor o a peor, por lo que ocurra en el aula”.

Con estas palabras, Javier Sancho, de la Universidad del País Vasco, introduce su artículo "Métodos docentes para potenciar la motivación del alumnado". “Si queremos que aprendan”, señala, “debemos crear condiciones que promuevan la motivación”, citado en CENGAGE (2016).

Estudios han demostrado que varios factores, como el entusiasmo del profesor, la carga de trabajo y su adecuado nivel de dificultad, la organización de la asignatura, la participación activa de los alumnos, la variedad en el uso de las tecnologías de la enseñanza y la relación entre el profesor y los alumnos, son los que más motivan a los estudiantes.

A continuación, se mencionan algunas técnicas para motivar a los chicos en el aula que se refieren en CENGAGE (2016).

1. Empezar por conocer a los estudiantes. La presentación inicial de todos los miembros del grupo no sólo es necesaria para intentar conectar con los chicos, sino también para conocer sus fortalezas y debilidades. Sancho recomienda, para el primer día de clases, pedir que hagan fichas con su nombre y el interés que tienen por la asignatura y dejar que lo expongan.
2. Demostrar entusiasmo. “Si estás apático o aburrido, los estudiantes también lo estarán. Dicho entusiasmo viene muchas veces del gusto por la materia o por el genuino placer de enseñar. Se nota cuándo a un profesor le gusta enseñar”, escribe el autor.

3. Dedicar tiempo a cada alumno. Hay que recordar que cada alumno tiene necesidades y competencias distintas. En la medida de lo posible, intentemos individualizar la enseñanza: reconocer a cada estudiante, checar su trabajo regularmente, apoyar su aprendizaje, e informarle de manera individual sobre su proceso.
4. Mantener altas expectativas. Es deseable mostrar confianza en los estudiantes con frases de motivación (“puedes hacerlo”) y consejos prácticos (tiempo de estudio, realización de problemas). “Animarlos no sólo a aprobar, sino a aprender”, dice el autor.
5. Señalar la importancia de la asignatura. Explicar por qué la materia es importante y cómo puede ser de utilidad en su vida profesional.
6. Variar los métodos de enseñanza. Por todos los medios hay que evitar el aburrimiento y la rutina: intentar que cada clase sea una aventura nueva. Escuchar es importante, pero recordemos que el alumno aprende más haciendo, construyendo, diseñando, creando, resolviendo. “El aprendizaje mejora si se obliga al alumno a utilizar varios sentidos”. Entre las herramientas que se pueden utilizar están la clase magistral con discusión, la lluvia de ideas, el panel de expertos, los videos, la discusión en pequeños grupos, el análisis de casos o prácticas de laboratorio.
7. Fomentar la participación de los estudiantes con preguntas. Ello aumentará su interés y aprendizaje. Sancho recomienda realizar preguntas relacionadas con el conocimiento, pero también de comprensión (interpretar, describir con sus palabras), de aplicación (resolución de problemas, poner ejemplos), de análisis (identificar motivos, separar el todo en sus partes), y de evaluación (dar opiniones, juicios de valor).
8. Recurrir al humor. Interrumpir las clases con anécdotas o hacer chistes relacionados con el tema, crea una atmósfera más relajada que favorece el aprendizaje de los alumnos.
9. Organizar el material de estudio. Un material claro, legible y atractivo motiva al aprendizaje. Unos apuntes desfasados, no actualizados, señalan poca preocupación del profesor.

10. Contar historias redondas. Que cada clase tenga un comienzo, un desarrollo y un final. Es frustrante para los alumnos dejar las cosas a medias. Dedicar siempre un tiempo al final para hacer un resumen de todo lo visto.

Conclusión

A lo largo de este trabajo de revisión bibliográfica, se ha mencionado la importancia que tiene la orientación psicopedagógica como servicio que se ofrece a los estudiantes del Nivel Medio Superior (NMS), para favorecer los procesos de aprendizaje del alumno de NMS. Además de precisar en uno de los capítulos las características de desarrollo del adolescente para proponer estrategias basadas en la comprensión de las necesidades de los estudiantes.

Queda claro que orientación psicopedagógica es una actividad que ofrece grandes beneficios, pero que al mismo tiempo implica un compromiso real por parte de todos y cada uno de los actores involucrados en ella. Es un servicio de acompañamiento fundamental para el desarrollo integral del alumno y de todo ser humano en general. Su principal objetivo es contribuir a su crecimiento, desarrollo y fortalecimiento de las diversas áreas: académico y profesional, así como en el emocional, moral, social y cognitivo. Servicio que ha de brindar el profesional de la psicología tanto preventiva como remedial, con base a las necesidades que manifiestan los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, la necesidad de incursionar en teorías de aprendizaje para tener las ideas claras de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que la orientación psicopedagógica ha de ser proporcionada con pertinencia, en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante, de tal manera que en el NMS guíe al adolescente en el crecimiento de sus potenciales. Además de tener una percepción clara y crítica sobre sus procesos de aprendizaje y la influencia del crecimiento y maduración en las diferentes áreas de su persona.

Es importante recalcar que ayudar a una persona durante su proceso educativo es uno de los objetivos formativos de la asistencia psicopedagógica; este apoyo es especializado y se concentra en la atención, el asesoramiento y la orientación para el desarrollo académico, laboral, profesional y social.

Si bien es cierto, que la orientación educativa y psicopedagógica ha sido abordada tanto en México como en otros países, considerándola como un espacio

que integra una diversidad de profesionales. Donde cada uno tiene una función específica y un espacio único, así como el reconocimiento por su importante labor en beneficio de la comunidad educativa en general. Siendo una pieza clave en el engranaje que representa la orientación.

En los diferentes capítulos de este trabajo se ha revisado la importancia que tiene la orientación psicopedagógica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de NMS. Por diversos aspectos de las propias características de la etapa de la adolescencia, por el proceso de maduración del cerebro adolescente, por la incomodidad que presenta el crecimiento físico, por las necesidades en la orientación de las actividades académicas, por el desarrollo de competencias sociales y emocionales de suma importancia y que impacta en los logros escolares.

Por último, entendiendo a la orientación educativa como un trabajo de equipo que crea entre sus integrantes cohesión dejando de lado la individualidad de cada profesional para integrarse en un todo colaborativo. Donde el docente es parte fundamental del proceso de orientación y que a través de la apropiación de las estrategias que se integran en el capítulo 4, le permiten ofrecer a los estudiantes enseñanza de calidad y al mismo tiempo fortalecer el área personal y profesional. Pretende el presente trabajo ser un referente que oriente la acción docente, donde el orientador es un profesional de apoyo, un colaborador, que busca favorecer con las propuestas que hace en primer lugar a los estudiantes, seguido de los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa con el único propósito de sumar.

El Programa del NMS de la BUAP de Atención Psicopedagógica y Orientación Educativa (APOEd), se concreta como tal en el año 2012, cada preparatoria cuenta con un programa que responde a las características, necesidades, intereses, aptitudes, actitudes, aprendizajes y capacidades de la población estudiantil. Involucra a todos los actores (estudiantes, directivos, orientadores, docentes, trabajadores administrativos, tutores y coordinadores de los diferentes programas), en un trabajo colaborativo orientado al desarrollo integrar de las y los estudiantes, porque el plan de estudios se ha creado para proporcionar a

los alumnos los conocimientos y habilidades que necesitan para tomar decisiones maduras que beneficien su crecimiento personal y académico.

Programa APOEd se complementa con las asignaturas que se imparten en primero, segundo, tercero, cuarto semestre y las optativas de quinto y sexto semestre. Además, la Orientación Psicopedagógica desde las preparatorias de la BUAP, a través de las actividades que realizan los orientadores educativos es realizada como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todos los que integran la comunidad educativa, abarcando todas las dimensiones en la vida del individuo, atendiendo a la diversidad individual; desde lo preventivo y remedial desde las áreas de intervención: orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, orientación profesional, orientación para la prevención y el desarrollo humano.

Las actividades se atienden en lo individual, en equipo o grupal. Finalmente se reitera que en el presente trabajo se aborda la primera área.

Reconozco que la investigación documental me permitió comprender situaciones que parecen sencillas, pero que, sin embargo, requiere de un verdadero análisis y reflexión para descartar creencias respecto a la orientación psicopedagógica en toda su dimensión.

Referencias bibliográficas:

Libros

- Ángeles, G. O. (2003). *MÉTODOS Y ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. Análisis y valoración de estrategias relevantes para el aprendizaje y para la nueva práctica docente. Modalidades de inserción curricular. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales. Documento 3. Pdf. En <https://es.slideshare.net/HildaCruzHernandez/enfoques-y-modeloseduccentradosenelaprend>. Recuperado 5 de diciembre de 2019.
- Antología de lecturas. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes IV, procesos Cognitivos*. Aguascalientes. Mario Pérez Olvera (compilador). PDF. En https://www.academia.edu/29368557/Desarrollo_de_los_Adolescentes_IV_Procesos_Cognitivos_Antolog%C3%ADa_de_lecturas. Recuperado 5 de enero 2020.
- Ávila. Álvarez Norma Angélica; Medina, Dorado Rocío; Rodríguez, Lares Minnelli Carolina y Medina, Dorado Giovanna Marisela (2012). *Orientación educativa I. Plan de estudios 2009*. México. DGEP. Tercera edición.
- Álvarez, G. M. y Bisquerra, A. R. (2008). *Funciones del departamento de orientación*. Edita: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bisquerra, A. R. (1998). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid. Editorial: Narcea.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bauzá, S. A. (2008). *Funciones del departamento de orientación*. Edita: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
- Cantero, V. Ma. P., y otros. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. España. Editorial Club Universitario.
- Carretero, M. y León, G. J. A. (s.f.). Capítulo 21 *DESARROLLO COGNITIVO Y APRENDIZAJE EN LA ADOLESCENCIA*. Material reproducido con fines académicos. PDF. En <https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/8-desarrollo-cognitivo-y-aprendizaje-en-la-adolescencia.pdf>. Recuperado 5 de enero 2020.
- Congreso Iberoamericano de Educación. (2010). *EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN*. Evaluación Educativa.

- COORDINACION ESTATAL DE CARRERA ADMINISTRATIVA CAPACITACION Y ACTUALIZACION (2010-2011). Desarrollo de Habilidades del pensamiento. Gobierno de San Luis Potosí.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Edit. McGRAW-HILL. 2° edición. México.
- Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. Proyecto cofinanciado por la Comisión Europea (<http://eeas.europa.eu>) a través del programa ALFA III y la Universidad Veracruzana, México. 2009 -2011
- Feinstein, S. G. (2016). *Secretos del cerebro adolescente. Estrategias basadas en investigación para entablar contacto y facilitar la enseñanza de los adolescentes de hoy*. Edit. Patria. México.
- Frías, C, Quezada, A Ureña V (2015). *Desarrollo Teórico de la Orientación educativa*. Edit. Universidad de Costa rica. San José Costa Rica.
- Funes, A. J. (2010). *9 ideas clave Educar en la adolescencia*. GRAO. España
- González, Á. C. M. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina Guatemala.
- Hernández, J. L. F. coordinador. (2015). *Autorregulación Académica*. México. ReDIE. Primera edición.
- La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Apuntes de buenas prácticas (2007). Universidad de Valencia. Servicio de Formación permanente. PDF. En <https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>. Recuperado 9 de noviembre de 2019.
- Morris, Ch. G. y Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la psicología*. México. Editorial PEARSON PrenticeHall. Duodécima edición.
- Palacios, G. J.; Marchesi, A. y Coll, César. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Edit. Alianza.
- Parra, P. D. M. (2003). *Manual de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social Servicio Nacional de Aprendizaje. Colombia. Pdf. En [108](https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-</p></div><div data-bbox=)

de-estrategias-de-enseñanza-aprendizaje.pdf. Recuperado 25 de noviembre 2019.

- Pimienta, P. J. E. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Docencia universitaria basada en competencias*. México. Edit. PEARSON. Primera edición.
- Sánchez, R. (2008/2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial UNIVERSITAT JAUME.
- Sandoval, M. S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano II, Plan 2009*. Sinaloa México. Universidad Autónoma de Sinaloa, Dirección General de Escuelas Preparatorias. Libro digital.
- Santana, V. (2013). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Pirámide. 3era. Edición.
- Solano, A. J. (2002). *Educación y Aprendizaje*. Costa Rica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Ortega, R. E., Rodríguez, C. F. Mejía, C. M. de J., López, T. R. M., Gutiérrez, R. D., Montes, R. F. V. (2014). *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO*. México. Colección: Campos de Indagación: Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos. Tomo III.
- Papalia, D. E. y otros. (2010). *Desarrollo humano*. México. Editorial McGraw-Hill/Interamericana de México, 2001. Edición 11. Traducción Susana Margarita Olivares Bari, Gloria Padilla Sierra.
- Papalia, D. E. y otros. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México. Editorial McGrawHill. Undécima edición.
- Parras, L. A. Madrigal, M. A. M., Redondo D. S., Vale V. P., Navarro, A. E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España. Edita: Secretaria de Educación Pública
- Pérez, S. M. y Rivera O. A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Edita: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia
- Vélaz, de Medrano Consuelo, Vaillant, Denise (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid España. Fundación Santillana.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México. Editorial PEARSON EDUCACIÓN. 11ª. Edición.

Revistas

- Bisquerra, A.R. (2006). *Estudios sobre Educación*, 2006, 11, 9-25. PDF.

- Cartagena, B. M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 3, 2008, pp. 59-99. En <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>. Recuperado 5 de enero 2020.
- Cortés, C. M. E, & Alfaro, A. *Desarrollo cerebral y aprendizaje en adolescentes: Importancia de la actividad física. Rev Med Chile 2019; 147: 130-131.* <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v147n1/0717-6163-rmc-147-01-0130.pdf>. Recuperado 5 de noviembre 2021.
- Colom, B. J.; Fernández, B. M. del C. (2009). ADOLESCENCIA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2009, pp. 235-242 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. En <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>. Recuperado 5 de enero 2020.
- Dueñas, F. R. y Berra B.M.J. La actividad de la orientación educativa y la globalización. *REVISTA CIENTÍFICA ELECTRÓNICA DE PSICOLOGÍA*. 5, 131-143. En <https://orientaeducativa.files.wordpress.com/2011/06/la-actividad-de-la-oe-y-la-globalizacic3b3n.pdf>. Recuperado 30 de agosto 2019.
- Fernández, P. A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. EDUCAR, vol. 50, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 445-466 Universitat Autònoma de Barcelona. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/287063-Texto%20del%20art%C3%ADculo-396470-1-10-20150206.pdf>. Recuperado 5 de enero 2020.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J., Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral 2017; XXI (4): 233-344.* En <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>. Recuperado 24 de febrero 2022.
- Jiménez, J. A. (2018). Inteligencia emocional. En: AEPap (ed.). *Curso de Actualización Pediatría 2018*. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; 2018. p. 457-469. https://www.aepap.org/sites/default/files/457-469_inteligencia_emocional.pdf. Recuperado 19 de junio 2019.
- La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. (2019). Secretaría de Educación Pública.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>. Recuperado 20 de enero 2023.

León, U. A. P., Risco, Del V. E., Alarcón, S. C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIII (4); No. 172, octubre-diciembre del 2014. ISSN: 0185-2760. (p. 123-144). RESU. Resu.anuies.mx. Pdf. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400007. Recuperado 10 de julio 2019.

Mora, V. A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, p. 0. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. En <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>. Recuperado 14 de octubre 2019.

REDISEÑO DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 2019-2022. (s.f.). Secretaría de Educación Pública. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/DocumentoBaseRedisenioMCCEMS.pdf>. Recuperado 19 de enero 2023.

Roux, R., Anzures, G. E. E. (2015). ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PRIVADA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 1-16. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027014>. Recuperado 19 de junio 2019.

Serrano, De M. S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educere*, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 247-257 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. En <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>. Recuperado 2 de abril 2019.

Silva, E. E. (2005). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2005, pp. 178-203. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela. En *Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad*.

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (2015). Volumen 8, número 1. Mayo 2015. En <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/391/252>. Recuperado 8 de mayo de 2019.

Artículos

De Caro, Duilio Marcos (2013). *El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En <https://www.aacademica.org/000-054/332.pdf>. Recuperado 12 de octubre 2021.

Zapata-Ros, Miguel (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Departamento de Computación de Alcalá España. En http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf. Recuperado 12 de marzo de 2019.

Documento en PDF

Acuerdo secretarial 444. *REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO*: La Creación de la ONU Sistema Nacional de Bachillerato En un marco de diversidad (2008). Secretaria de Educación Pública. En <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20444.pdf>. Recuperado 20 de junio de 2019.

Acuerdo secretarial 480. PDF En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5078335&fecha=23/01/2009. Recuperado 20 de junio 2019.

CENGAGE. (3 de octubre de 2016). *Diez estrategias para motivar a tus alumnos*. En <https://latam.cengage.com/diez-estrategias-para-motivar-a-tus-alumnos/>. Recuperado 20 de junio 2019.

Como influyen las emociones en el aprendizaje. En <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje/>. Recuperado 10 de mayo 2020.

PROGRAMA DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR, (2012). BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE

PUEBLA. Dirección General de Educación Media Superior. Academia General de Psicología.

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Modelos/Documentos/Definiciones-de-Orientacion.pdf

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_III_2009.pdf;sequence=8

PowerPoint

Agurto, González Yohana. (s.f.). Tomado de. *Neurología del cerebro adolescente*. Diapositivas de PowerPoint http://lamaisonnette.cl/ckeditor_assets/attachments/2134/neurobiologia_cerebro_adolescente.pdf. Recuperado 29 de octubre de 2021.

Periódico

Ibarrola, Begoña. (10 de diciembre de 2019). *Cómo funciona el cerebro de los adolescentes*. *EL PAÍS*. https://elpais.com/elpais/2019/11/12/mamas_papas/1573555561_663900.html. Recuperado 30 de octubre de 2021.