



UNIVERSIDAD
VERACRUZANA
FACULTAD DE
PEDAGOGÍA
REGIÓN
POZA RICA - TUXPAN



Título

“Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo”

TESIS

**Que para obtener el grado de:
Maestra en Gestión del Aprendizaje**

Presenta:

Lic. Itzel Bautista Gómez

Directora:

Mtra. Mtra. Jessica Badillo Guzmán

Co-Directora:

Dra. Araceli Huerta Chúa

LGAC:

Gestión de la Innovación Educativa

Datos Generales	
Institución que lo propone	Universidad Veracruzana
Grado que se otorga	Maestra en Gestión del Aprendizaje
Entidad Académica	Facultad de Pedagogía
Orientación	Profesionalizante
Total de créditos	100

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una Beca Nacional de Posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante los dos años de duración del posgrado (2016 – 2018). Núm. CVU: 780319.

Resumen

La presente tesis proviene del Proyecto de Intervención Educativa que lleva como nombre “Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo”, realizado como parte de la Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC - CONACYT), con sede en la Facultad de Pedagogía, Región Poza Rica – Tuxpan.

El objetivo del proyecto fue desarrollar el autoconcepto de estudiantes de bachillerato, como lo indica el título, se desarrolló en el Conalep 177 perteneciente a la ciudad de Poza Rica, específicamente con los estudiantes de primer semestre del período Agosto 2017 – Enero 2018, dentro del marco del módulo Autogestión del aprendizaje perteneciente al área básica.

Puesto que los diferentes contextos a los que pertenecen los estudiantes de bachillerato fuera y dentro del aula, cada día les demandan interactuar con habilidades socioemocionales para entablar relaciones óptimas, por lo que dentro de los programas educativos a nivel nacional ha aumentado considerablemente la planeación y aplicación de estrategias que permitan el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Como complemento de la intervención, se utilizó la estrategia de Aprendizaje colaborativo para gestionar el alcance del objetivo. De este modo, en este trabajo se presenta el proceso de planeación, desarrollo y resultados de la intervención realizada durante la maestría.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, autoconcepto y aprendizaje colaborativo.

Abstrac

The following thesis comes from the educational intervention project with the name of “Autoconcept development in students from Conalep 177 through collaborative learning” this done due to the Master’s Degree in Learning Management (PNPC . CONACYT), with venue in the Pedagogy campus, Poza Rica - Tuxpan.

The aim of the project was to develop the autoconcept of students in Highschool, as the title says, venue being Conalep 177 in Poza Rica, specifically with first semester students from the period of August 2017 – January 2018, following the frame of the automanagement module of the learning that corresponds to this very basic area.

Having in consideration the different contexts in which the students belong inside and outside of the classroom, everyday they are demanded to interact with socioemotional skills in order to establish optimal working and studying relationships, planning and strategy application inside the national studying programs has therefore increased considerably to allow socioemotional development on students. As complement of the intervention, the collaborative learning strategy was implemented to be able to manage and monitor the outcome of the objective. Thusly, in this thesis presents the process of planning development and results of the intervention done in this master’s degree.

Key Words: Socioemotional development, autoconcept and collaborative learning.

Dedicatorias

A mis padres, hermano y esposo, porque su apoyo ha estado conmigo antes,
durante y aún continuará.

Agradecimientos

De acuerdo a mis creencias y fe, escribo aquí mi agradecimiento al Dios en quien creo y que envía muestras de amor a mi vida, incluso a través de las experiencias vividas y personas que formaron parte de este proyecto.

A mis padres que tuvieron la disposición de apoyarme con lo que estaba en sus manos, como toda mi vida lo han hecho, a mi hermano que es un pilar importante y que camina a mi par.

A mi esposo que me alegra los días, los llena de amor y que con su luz me alumbra en mis momentos nublados y me motiva a ser perseverante.

A mis alumnos que fueron los protagonistas y que hicieron posible no solo este proyecto, sino que también me convirtiera en una profesional más humana y empática con sus historias y sentimientos que tuvieron la confianza de compartir y que seguiré atesorando, gracias por sus sonrisas, muestras de cariño y respeto.

A los docentes de la MGA, que fungieron como guía para la profesionalización que este nivel desarrolla, así como para mi Directora de Tesis, Mtra. Jessica Badillo Guzmán por su atención y tiempo a mi persona y trabajo.

A la Dra. Rocío Andrade por su grata atención y dedicación para compartirme su experiencia, conocimientos y calidad humana, que crearon un ambiente de aprendizaje acogedor y significativo.

Al plantel Conalep 177, pues me abrieron sus puertas y me permitieron conocer y convivir dentro de un ambiente de trabajo profesional y de atención cálida.

A mis amigos de la maestría, quienes fueron testigos de todo lo que significó este camino y con quienes se generó un ambiente de confianza y apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Justificación.....	5
1.3 Objetivos	7
1.4 Metas.....	7
1.5 Estado del arte.....	8
CAPÍTULO II: CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN	17
2.1 Conocimiento del contexto de actuación.....	17
2.1.1 Contexto interno	17
2.1.2 Contexto externo.....	25
2.2 Detección de necesidades	29
2.2.1 Primer acercamiento	29
2.2.2 Negociación.....	31
2.2.3 Instrumentos para recuperar información.....	32
2.3 Diagnóstico.....	40
CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	47
3.1 El aprendizaje emocional.....	47
3.2. El autoconcepto	49
3.3 La teoría humanista como fundamento teórico para el desarrollo del autoconcepto.....	53
3.4 El constructivismo	55
3.4.1 Constructivismo sociocultural.....	59
3.5 El aprendizaje colaborativo como estrategia para desarrollar el autoconcepto.....	61
3.6 Técnicas y recursos para el desarrollo del autoconcepto	65
3.6.1 Medios audiovisuales	65
3.6.2 Técnicas vivenciales	67
CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	70
4.1 Planeación de la implementación	70
4.1.1 Proceso de definición de la estrategia	70

4.1.2 Metodología de trabajo.....	71
4.1.3 Diseño instruccional	73
4.2 Planeación del proceso de evaluación.....	78
4.2.1 Plan de evaluación.....	79
CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN	92
5.1 Desarrollo del plan de acción	92
5.2 Evaluación del proyecto.....	111
5.3 Desarrollo de los mecanismos de seguimiento	111
5.3.1 Diario de vida y aprendizaje	111
5.4 Resultados y Análisis	112
5.4.1 Resultados del Diario de Vida y Aprendizaje	113
5.3.2 Lista de cotejo	126
CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	135
6.1 Disfunciones y alternativas	135
6.1.1 Disfunciones y alternativas de las sesiones	135
6.2 Informe global de evaluación	139
6.2.1 En cuanto a la evaluación de la estrategia	139
6.3 En cuanto a la evaluación de la gestora de los aprendizajes	152
6.3.1 Escala estimativa a estudiantes	152
6.3.2 Coevaluación.....	162
6.4 Autoevaluación del gestor	164
CAPÍTULO VII. SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS.....	167
7.1 Socialización de resultados.....	167
7.2 Incorporación en la cultura	167
7.3 Externalización	167
CONCLUSIONES	169
RECOMENDACIONES	173
Referencias	175
Apéndices	179
Apéndice 1. Guía de observación	179
Apéndice 2. Diagnóstico de autoconcepto	181

Apéndice 3. Planeación de primera unidad	183
Apéndice 4. Planeación de segunda unidad	191
Apéndice 5. Planeación de la tercera unidad	196
Apéndice 6. Cuestionario para evaluar la estrategia de aprendizaje colaborativo	200
Apéndice 7. Evaluación a gestora	201
Apéndice 8. Coevaluación a gestora	203
Apéndice 9. Autoevaluación de gestora.....	205
Anexos	210
Anexo 1. Cuestionario de condiciones de estudio	210
Anexo 2. Cuestionario de estilos de aprendizaje	212
Anexo 3. Diario de vida y aprendizaje	216

Lista de tablas

Tabla 1 . Valores del Conalep.	19
Tabla 2 . Competencias genéricas	26
Tabla 3 . Resultados de diagnóstico de autoconcepto a grupos 101, 104 y 105...	41
Tabla 4 . Unidad 1: Manejo de las emociones de forma adecuada.	76
Tabla 5 . Unidad 2: Desarrollo del autoconcepto.	77
Tabla 6 . Motivación para el logro de metas.	78
Tabla 7 Medios de evaluación de primera unidad	79
Tabla 8 Medios de evaluación de Unidad dos	84
Tabla 9 Medios de evaluación de Unidad tres.	89
Tabla 10 Códigos de las respuestas de los DVA de los participantes.....	117
Tabla 11 Familia de Sentimientos durante la intervención.....	119
Tabla 12 <i>Familia de Desarrollo del autoconcepto.</i>	121
Tabla 13 Familia de Motivación para el logro de metas.	124
Tabla 14 Lista de cotejo: “Un paseo por el bosque”	128
Tabla 15 Lista de cotejo: Collage "Mi motivación".	130
Tabla 16 Comparación entre autoconcepto inicial – final.....	132
Tabla 17 Frecuencia de códigos de Aprendizaje Colaborativo.	142
Tabla 18 Frecuencia de códigos de la familia Aprender Colaborativamente.	146
Tabla 19 Frecuencia de códigos de la familia Actitudes colaborativas.	148
Tabla 20 Frecuencia de códigos de la familia: Alcanzar colaborativamente una meta común.....	151
Tabla 21 Categoría: Desarrollo de las sesiones.....	153
Tabla 22 Categoría: Materiales utilizados	155
Tabla 23 Tabla 19. Categoría: Conocimiento de la gestora.	156
Tabla 24 Categoría: Actitud de la gestora	157
Tabla 25 Categoría: Habilidades de la gestora.	159
Tabla 26 Categoría: Aplicación de la estrategia de Aprendizaje colaborativo.....	160

Lista de Figuras

Figura 1 Organigrama del Conalep	21
Figura 2 Macro red de familias de Desarrollo del autoconcepto	115
Figura 3 Red de Sentimientos durante la intervención.	118
Figura 4 Red de Desarrollo del autoconcepto.....	121
Figura 5 Red de Motivación para el logro de metas	124
Figura 6 Macro red de familias de Aprendizaje colaborativo	140
Figura 7 Red de familia Aprender colaborativamente	145
Figura 8 Red de familia: Desarrollo de actitudes colaborativas	147
Figura 9 Red de familia: Alcanzar colaborativamente una meta común.....	150

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1	Sesión 1	.....	93
Ilustración 2	Sesión 2	.....	95
Ilustración 3	Sesión 3	.....	96
Ilustración 4	Sesión 4	.....	99
Ilustración 5	Sesión 5	.....	101
Ilustración 6	Sesión 6	.....	103
Ilustración 7	Sesión 7	.....	104
Ilustración 8	Sesión 8	.....	106
Ilustración 9	Sesión 9	.....	107
Ilustración 10	Sesión 10	.....	109

Lista de gráficas

Gráfica 1	Categoría: Desarrollo de las sesiones.	154
Gráfica 2	Categoría: Materiales utilizados	155
Gráfica 3	Categoría: Conocimiento de la gestora	157
Gráfica 4	Categoría: Actitud de la gestora.....	158
Gráfica 5	Categoría: Habilidades de la gestora	160
Gráfica 6	Categoría de aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo	161

INTRODUCCIÓN

La presente tesis surge como resultado del proyecto de intervención educativa denominado “Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo”, que se implementó dentro del marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje perteneciente a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica – Tuxpan.

Cabe señalar que para que dicho proyecto se desarrollara, se realizó un trabajo conjunto entre los docentes del posgrado, estudiantes del mismo, así como la comunidad administrativa, académica y estudiantil del Conalep 177, que colaboraron para el alcance del objetivo planteado que fue, desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, específicamente del grupo 101. Por otra parte, la metodología APRA (Acceso, Permanencia, y Rendimiento Académico) y la investigación – Acción, guiaron las fases requeridas para el desarrollo del proyecto de intervención educativa.

Asimismo, el proyecto pertenece a la LGAC: Gestión de la Innovación Educativa, por lo que fue necesario el uso de una estrategia metodológica para gestionar el aprendizaje de los estudiantes de una forma innovadora, y tras conocer las características del grupo, se seleccionó el Aprendizaje Colaborativo para planear y diseñar las actividades que se requerirían para el alcance de objetivos del proyecto.

De modo que, a continuación se presentan las fases a través de las cuales se fue construyendo el proyecto de intervención educativa a lo largo de los semestres de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, por lo que, se describirá el proceso que tuvo una duración de cuatro semestres, es decir, dos años.

Para integrar este trabajo de tesis, se inicia presentando dentro del capítulo uno, Definición del problema, el planteamiento del problema, justificación, objetivos y metas, así como el estado del arte para sustentar el proyecto de intervención educativa.

En seguida, se incluye el capítulo dos, denominado Creación de las condiciones para la intervención, en el cual se describe la forma en la que se inició el proyecto dentro de la institución hasta el diagnóstico del mismo, a través de los apartados de conocimiento del contexto de actuación, detección de necesidades y diagnósticos con sus respectivos sub-apartados.

Después se incluye el capítulo tres, Fundamentación teórica, que tal y como lo ilustra su nombre está integrado por las teorías seleccionadas para fundamentar el proyecto de intervención, de modo que contiene los temas aprendizaje emocional, autoconcepto, teoría humanista, constructivismo, aprendizaje colaborativo y técnicas y recursos para el desarrollo del autoconcepto.

Por otra parte, el capítulo cuatro, Planeación de la intervención, está conformado por planeación de la implementación, en el que se incluye el proceso de definición de la estrategia, metodología de trabajo y diseño instruccional, así como de la planeación del proceso de evaluación.

En cuanto al capítulo cinco, Implementación, se incluye el desarrollo del plan de acción, evaluación del proyecto, desarrollo de los mecanismos de seguimiento y sus respectivos resultados y análisis.

Casi para finalizar, el capítulo seis, Evaluación de la intervención, se construyó con las disfunciones y alternativas, mismas que surgieron durante el proceso de intervención dentro de la institución, seguidas del informe global de evaluación y la evaluación de la gestora de los aprendizajes.

Como último capítulo, Socialización de los resultados, que es el número siete, se incluyen la socialización de resultados, incorporación en la cultura, externalización y las conclusiones finales del proyecto de intervención educativa.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Dentro del nuevo modelo educativo, se establece que los jóvenes de nivel medio superior, además de enfrentar una serie de factores característicos de su edad, los cuales, García (2013), señala que giran en torno a lo importante que es para los alumnos vestirse de cierta forma, hablar de forma peculiar, adoptar determinadas actitudes para estar a tono con las expectativas del grupo al que pertenece, lo que los hace estar expuestos a múltiples situaciones que pueden orillarlos a desarrollar conductas de riesgo, como violencia, acoso escolar, adicciones o embarazo temprano. Dichas conductas de riesgo pueden tener un impacto significativo sobre la trayectoria educativa de los estudiantes y sobre su potencial para tener una vida saludable, productiva y plena.

Muestra de ello, son los datos estadísticos obtenidos mediante el Cuestionario de contexto PLANEA (2016, citado por SEP 2012), dónde se encontró que el 56% de los estudiantes de nivel medio superior se sienten tristes, 44% solos, es decir sin apoyo por parte del contexto al que pertenecen, 26% sienten que su vida ha sido un fracaso y 32% que los profesores no los valoran. Asimismo, respecto a su entorno y experiencias como estudiantes, se identificó que el 48% de los planteles tienen una calidad de relaciones dentro de la escuela baja o media, menos del 20% tienen un alto nivel de perseverancia.

Las evidencias anteriores, llevaron a que el nuevo modelo educativo considere como parte del perfil de egreso de los estudiantes del nivel medio superior las habilidades socioemocionales, las cuales no formaban parte de lo que se enseñaba en la escuela, pero ahora se pretende reconocer la importancia de desarrollar habilidades como el autoestima, el autoconocimiento y el trabajo en equipo.

En un contexto educativo de nivel medio superior en el que las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 a 19 años de edad, se presentaran ambientes dentro y fuera del aula que demandarán por parte de los estudiantes habilidades

para desenvolverse apropiadamente dentro de la institución, para enfrentar situaciones académicas y de relaciones interpersonales e intrapersonales.

Por ello se hace necesario mencionar las características del ambiente y cultura de la institución, que fueron diagnosticados en el primer acercamiento a la misma, mediante observación de campo a los grupos de primer semestre y contacto con algunos docentes y administrativos de la institución, encontrándose que existe un alto nivel de desinterés y actitudes difíciles que los estudiantes tienen durante las clases, lo que ha ocasionado deserción escolar desde el primer semestre, así como la identificación de estudiantes considerados alumnos difíciles que presentan un bajo desempeño académico dentro de los módulos que cursan.

Asimismo, el ambiente dentro de las aulas se ve determinado por la cantidad de estudiantes que integran cada grupo, que usualmente es de 40 a 45, lo que genera dificultad para que los docentes capten la atención de los estudiantes y el proceso de enseñanza – aprendizaje se ve afectado por el tiempo del que se dispone frente a grupo, el cual resulta limitante debido a la cantidad de alumnos y actividades demandas por la administración. Por otro lado, la convivencia entre alumnos se desarrolla dentro de un ambiente hostil en el que existen relaciones de conflicto, pues debido a la cantidad de estudiantes por grupo, estos se integran en grupos herméticos para trabajar, presentándose situaciones de agresiones verbales o físicas.

Tomando lo anterior como base, aunado a las características y demandas por parte de la institución, las cuales eran similares a las estadísticas presentadas, se diagnosticó y en consecuencia, se diseñó un proyecto de intervención educativa que abordara el desarrollo socioemocional de los alumnos de la institución, esto igualmente fundamentado en el programa Construye – T, el cual, de acuerdo con Construye T (2018), es un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes

para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

Es necesario indicar que aunque Conalep 177 se rige bajo este programa, las actividades que solicita este dejaron de aplicarse dentro de la institución, debido a la falta de difusión y responsables de su aplicación a los estudiantes. Por lo que es un aspecto que necesita ser atendido para reducir los problemas de actitudes entre los estudiantes.

Es así como se llega a la pregunta de investigación, ¿Cómo desarrollar el autoconcepto de los estudiantes del Conalep 177?

1.2 Justificación

En la actualidad, se han empezado a crear más programas o enfoques educativos en los que se indica la pertinencia de trabajar en el aula el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A nivel medio superior existe el programa Construye T, que se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales en las instituciones adjuntas para mejorar el ambiente escolar y brindar herramientas emocionales a los jóvenes. Conalep 177, forma parte de dicho programa, además de tener un enfoque por competencias genéricas, las cuales incluyen también un apartado relacionado al desarrollo socioemocional.

De acuerdo con SEP (2017), se establecieron tres dimensiones que los estudiantes del nivel medio superior tienen que desarrollar a lo largo de los seis semestres del bachillerato, las cuales se integran a su vez, por seis habilidades socioemocionales, encontrándose que en primer semestre la dimensión a desarrollar es Conoce T, que concierne al desarrollo de habilidades para identificar, conocer y manejar emociones, que implica el autoconocimiento y autorregulación,

De este modo, estos programas resultan ser favorables para que la institución acepte el proyecto de intervención educativa, puesto que desde el primer

acercamiento, la institución demandó la necesidad de atender la problemática existente a través de diferentes generaciones respecto al bajo desempeño académico y problemas de actitud de los alumnos.

Se debe considerar que, aunque la misma institución este adjunta a enfoques donde se toma en cuenta el desarrollo socioemocional, su ejecución en el aula tiene aún barreras que derribar para que se logre su objetivo. Pero esta situación no es exclusiva del ámbito educativo, ya que, más específicamente, es un reflejo de la importancia que tiene el aspecto socioemocional de los individuos en la sociedad en general. Por ello, si en proyectos educativos como este, se logra demostrar que el proceso de aprendizaje se puede ver beneficiado o afectado por el aspecto socioemocional del estudiante, se puede empezar a obtener evidencia de la importancia de atender este ámbito.

Por lo anterior, el proyecto de intervención educativa, pretende desarrollar el autoconcepto de los participantes del grupo del área de contabilidad de primer semestre del Conalep 177, para que confíen en sus capacidades, se sientan motivados y establezcan metas académicas, siendo capaces de desarrollar las habilidades necesarias para optimizar su desempeño académico, lo anterior, a través de la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo, que permitirá el desarrollo de habilidades sociales que permitan la puesta en práctica de actitudes solidarias e interdependencia positiva para que los participantes sean los responsables principales de su proceso de aprendizaje durante el periodo de intervención.

La elección de desarrollar el autoconcepto en los estudiantes, surge tras considerar que este permitirá que ellos logren el auto reconocimiento de sus cualidades, capacidades o aspectos positivos, para que su autoestima se fortalezca y desarrollen la confianza para resolver las situaciones que su contexto les demande, porque por lo contrario, si su autoconcepto es negativo, aumentan las posibilidades de que cedan a actitudes de riesgo.

De este modo, de la aplicación de un diagnóstico dentro de la institución, se identificó al grupo 1101 del área de Contabilidad como aquel con el autoconcepto en el nivel más bajo en comparación a otros dos grupos de primer semestre, dicho grupo se integra por 43 estudiantes, con una edad que va de los 14 a 17 años, con quienes se desarrolló el proyecto de intervención educativa para desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, entre ellas, el autoconcepto.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar el autoconcepto en estudiantes de 1er semestre del área de Contabilidad del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo, para favorecer su desempeño académico.

Objetivos específicos:

- Impulsar el desarrollo del autoconcepto a través del aprendizaje colaborativo para mejorar el proceso de aprendizaje de los participantes.
- Mejorar el desempeño académico de los estudiantes, desde un autoconcepto positivo para que los participantes establezcan metas.

1.4 Metas

- Que el 75% de los participantes modifique el estatus de su autoconcepto.
- Que el 75% de los participantes mejore su desempeño académico.

1.5 Estado del arte

En atención a la problemática expuesta, acerca del desarrollo socioemocional de los estudiantes, se han encontrado una serie de investigaciones que evidencian y muestran los resultados obtenidos en diversos contextos del nivel medio superior, en torno al autoconcepto, motivación, proceso de aprendizaje y la estrategia de aprendizaje colaborativo, divididos por subtemas.

Investigaciones sobre autoconcepto

Para iniciar, Calero (2016), realizó un estudio sobre la relación entre experiencias óptimas, autoestima y autoconcepto en estudiantes del nivel medio superior. Su objetivo fue estudiar las primeras, según las que los adolescentes vivencian en actividades del contexto escolar y extraescolar y, en segundo lugar, estudiar la relación de las mismas con la autoestima y el autoconcepto, para lo que aplicaron dos instrumentos, el Cuestionario sociodemográfico (ad hoc) y el Perfil de Auto percepción para Adolescentes (SPPA, Harter, 1988; Adaptación de Facio, 2006), a una muestra compuesta por 399 adolescentes (263 mujeres, 65.9 % y 136 varones, 34.1 %), con una edad media de 15 a 14 años concurrentes a escuelas privadas de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (CABA-AR).

Dentro de este orden de ideas, Calero (2016), establece que el término experiencia óptima (*flow*) se refiere a aquellas situaciones de disfrute en las que al involucrarse un individuo en determinadas actividades que brindan una retroalimentación inmediata sobre el desempeño y que están reguladas por normas, logrando poner la atención al servicio de cumplir un objetivo que es compatible con las habilidades que posee. Por otro lado, tal como plantean Oyserman, Elmore y Smith (2012), citado por Calero (2016), pág. 199.

El autoconcepto es resultado de la interacción social, porque las personas se definen y autoevalúan en función de lo que es relevante para su época y para el contexto en que viven y, también, porque se sienten más capaces y mejor sobre sí mismos en contextos que proveen un sentido de importancia respecto del *self*.

Durante la adolescencia, el autoconcepto y la autoestima han sido asociados a la estabilidad emocional, la sociabilidad, la responsabilidad, el ajuste psicológico, una mayor satisfacción vital y un buen rendimiento escolar.

Los resultados derivados de esta investigación, fueron que a partir de las correlaciones efectuadas entre el autoconcepto y autoestima con los niveles de experiencias óptimas reportadas en las distintas actividades, se obtuvieron relaciones positivas significativas entre autoestima y estas. Asimismo, se cree que el aumento en los niveles de autopercepción positiva en este dominio del autoconcepto ocurriría gracias a la superación de los desafíos que la actividad va planteando, gracias a las habilidades desarrolladas en la práctica que la ocurrencia de experiencias óptimas suponen Csikszentmihalyi, (1998, citado por Calero, 2016).

De modo similar, la asociación entre las experiencias óptimas en esta actividad y el mayor nivel de autoconcepto competencia escolar obedecería a la relación anteriormente explicitada entre las características propias de las experiencias óptimas (el equilibrio entre habilidades y desafíos, el disfrute, la motivación intrínseca, entre otras) y el efecto que las mismas tienen gracias a la superación de los desafíos que la actividad planteaba. El adolescente tiene un buen juicio evaluativo gracias a la autorrealización que supone la superación de los desafíos que plantean las actividades. Los resultados hallados dan sustento a la idea de que el aprendizaje que los adolescentes realizan en la interacción con el contexto influye de forma positiva la autoestima y el autoconcepto.

Por su parte, Soufi, Sadri, Sedghi, y Sabayan, (2013), realizan un estudio acerca del efecto de cuatro factores individuales que afectan el progreso académico en estudiantes de bachillerato, estos son: autoestima global, autoconcepto académico, autorregulación de estrategias de aprendizaje y la motivación académica autónoma. Para ello, utilizaron diferentes cuestionarios en los que evaluaban las variables mencionadas, aplicándolos a 417 estudiantes, de los cuales 226 eran hombres y 191 mujeres.

Los resultados del estudio muestran que la autoestima global tiene la habilidad de predecir el autoconcepto, en otras palabras, aquellos estudiantes quienes tienen una percepción positiva de sí mismos se sienten mayormente competentes en el ámbito académico. Así como que el autoconcepto académico tiene una relación positiva con lo relacionado a la motivación autónoma, es decir, los estudiantes que se sienten mayormente competentes tienen una mayor autonomía.

Esta investigación define el autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí mismo”, de acuerdo con Marsh y Shavelo, (2006, citado por Soufi, Sadri, Sedghi, y Sabayan, 2013, pág 27), quienes indican que el autoconcepto no se puede ver como una estructura individual, sino que se divide en social, física y en las estructuras del autoconcepto académico, en donde la autoestima global está en la parte superior. El autoconcepto académico tiene el mayor efecto en los estudiantes y sus respectivos logros académicos.

Algo semejante ocurre con Becerra y Reidl, (2015), quien desarrolló una investigación en la que tuvo como objetivos 1) explicar si había diferencias en la motivación, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato, de acuerdo con variables sociodemográficas; 2) identificar si dichas variables predicen el rendimiento escolar; y, 3) describir las causas a las que los estudiantes atribuyen su rendimiento.

Dicha investigación parte de las estadísticas que indican que el nivel medio superior presenta tasas bajas de eficiencia terminal. En 2012, la matrícula de estudiantes en ese nivel de estudios fue de 4.3 millones. En ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública (SEP), realizó la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.

En el reporte describe el comportamiento de la generación de estudiantes que ingresó a la primaria en el ciclo 1999-2000 y concluyó la Educación Media Superior en el ciclo 2010-2011. Encontró que de cada 100 alumnos que ingresaron a primaria 60 entraron al nivel medio superior, y de éstos sólo 36 lo concluyeron, lo que representa el 60% de eficiencia terminal en ese nivel

educativo SEP, (2012). Así, a pesar de que en las últimas dos décadas la matrícula del nivel medio superior se ha incrementado, sigue siendo el nivel educativo en el que se observa mayor deserción, ya que un gran número de los que ingresan no lo concluye, lo que representaría casi 2 millones de estudiantes.

Es importante subrayar que quien no concluye sus estudios fue porque desertó de la escuela o abandono en los estudios; de acuerdo con Tinto (1992, citado por Becerra y Reidl, 2015), la deserción escolar refiere al flujo de estudiantes que dejan de asistir definitivamente a la escuela y el abandono puede ser respecto a una institución (cuando los estudiantes realizan una transferencia inmediata a otra) o a un programa (cuando los estudiantes cambian de uno a otro en la misma institución o en otra).

De acuerdo con la ANUIES (2001, citado por Becerra y Reidl, 2015), una de las causas por las que los alumnos desertan o abandonan la escuela es que se rezagan. En el medio educativo suelen utilizarse indistintamente los términos: desempeño, rendimiento y aprovechamiento escolar. De acuerdo con González (1988, citado en Becerra y Reidl, 2015), el desempeño es el cumplimiento de las obligaciones escolares, y el aprovechamiento refiere a emplear útilmente los recursos escolares.

Por su parte, para Becerra y Reidl, (2015), el rezago escolar se refiere al momento en que un alumno se atrasa en la obtención de créditos académicos, ya sea por inscribir un número menor de asignaturas a las establecidas en el plan de estudios o por reprobado las que inscribió. Cuando un alumno obtiene calificaciones reprobatorias no obtiene los créditos esperados, se ubica en rezago y se dice que su desempeño escolar fue bajo.

De este modo, los factores que intervienen en el rendimiento escolar pueden ser propios de las instituciones educativas o de los estudiantes. De los factores de las instituciones educativas puede derivarse una segunda clasificación: académicos, infraestructura, psicosociales y administrativos; de aquellos propios de los estudiantes, los factores se clasificarían en: académicos, psicosociales,

demográficos, cognoscitivos y motivacionales (García, 2001; McKenzie y Schweitzer, 2001, citado por Becerra y Reidl, 2015).

De los factores psicosociales resalta: ambiente estudiantil, relación entre el profesor y los estudiantes y las expectativas que tienen docentes acerca del desempeño de los alumnos, asimismo destacan: la satisfacción hacia los estudios, bienestar psicológico, entorno familiar, integración del estudiante a la institución y el soporte o apoyo familiar. De los cognoscitivos: estrategias de afrontamiento, aptitudes, inteligencia y estrategias de aprendizaje. De los motivacionales: autoconcepto, autoeficacia, estilo atribucional y motivación de logro (Caso y Hernández, 2007; García, 2001; González, 1988; McKenzie y Schweitzer, 2001), citado por Becerra., y Reidl (2015).

Cabe señalar también, que la motivación de logro escolar se define como la disposición de una persona a hacer mejor las cosas, a tener éxito y a sentirse competente (McClelland, 1989, citado en Becerra y Reidl, 2015). La autoeficacia académica se refiere a la convicción subjetiva de los individuos, acerca de sus propias capacidades, para poder organizar y ejecutar las acciones requeridas para completar exitosamente una tarea académica Bandura (1997, citado en Becerra y Reidl, 2015).

El estilo atribucional académico es la tendencia de una persona a interpretar las causas de los eventos escolares y atribuirlos a determinadas categorías definidas por las dimensiones: locus de control, estabilidad, controlabilidad y especificidad Peterson y Barret, 1987; Peterson et al., 1982; Weiner, 1985; Weiner, 1992, (citados por Becerra y Reidl 2015).

Investigaciones sobre motivación

También, González, y Morales (2015) realizaron una investigación de tipo no experimental que tuvo como objetivo validar la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México, para ello, la versión Nuñez (2005), fue adaptada por psicopedagogos mexicanos al contexto de la

educación media superior de México. Posteriormente se realizó la aplicación del instrumento a través del Sistema de Evaluación del Perfil de los Estudiantes).

Teniendo como base el contexto educativo se ha estudiado la relación entre la motivación de logro y el rendimiento escolar, para intentar responder por qué algunos estudiantes triunfan en la escuela; mientras que otros, que poseen habilidades similares, apenas se mantienen a flote.

Cabe señalar que el rendimiento es causa de la suma de diferentes factores que actúan en la persona que aprende, y conocerlos propiciaría la mejora de los niveles de calidad educativa en términos de los indicadores y de incrementar la probabilidad de controlarlos o modificarlos (Garbanzo, 2007, citado por González, Edgardo, y Morales (2015), han encontrado que lo que distingue a los estudiantes de alto y bajo rendimiento es que los primeros poseen mayor motivación de logro que los segundos.

De acuerdo con Weiner (1985, citado por González, Edgardo, y Morales, 2015), la motivación de logro posee dos tipos de fuentes de regulación, extrínsecas e intrínsecas. Los tipos de motivación de logro extrínseca son la regulación externa, la introyección, la identificación y la integración. La regulación externa se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos.

Los resultados derivados fueron que los sujetos respondieron ante las situaciones de amotivación que “No los describía en absoluto” y ante las situaciones de Regulación externa que los “Describía totalmente”, de modo que el factor que obtiene un valor de consistencia interna más bajo es la Motivación de logro extrínseca, regulación externa, que al ser de tipo extrínseco podría explicarse por otras variables de la población susceptibles de ser estudiadas o por la posible influencia de la deseabilidad social.

Investigaciones sobre aprendizaje colaborativo

Aunado a esto, Muñiz (2011), realizó un trabajo con diferentes grupos de la asignatura de Química, en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), de la

Ciudad de México, con grupos de 25 estudiantes con edades que oscilan entre los 15 y los 23 años, con quienes tuvo como objetivo dar a conocer una técnica de trabajo en el aula, que ha sido probada en diversos y múltiples espacios académicos y constituye una contribución a la divulgación del conocimiento sobre los quehaceres efectivos en el aula, denominada Aprendizaje Colaborativo.

Unas ideas y reflexiones que el autor establece respecto al uso del aprendizaje colaborativo son que cuando un profesor se encuentra dentro del paradigma de una educación centrada en la enseñanza, el sujeto activo es el profesor, la invitación es cambiar hacia el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje, donde el sujeto activo es el estudiante.

Puesto que un primer acercamiento a la autonomía se plantea cuando el educador en lugar de amoldar a sus estudiantes, los desafía y los incluye en procesos de participación, donde ellos, los educandos se reconstruyen como sujeto activo, se hacen responsables de sus propios aprendizajes, practican en el aula el desarrollo de su propia formación; es entonces cuando el docente en su actitud crítica revisa sus prácticas escolares y sus instrumentos de seguimiento, sus planes y estrategias, sus registros y formas de evaluación.

Tal es el caso del aprendizaje colaborativo, dentro de esta estrategia, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, del aprendizaje de los demás y de contribuir a que el trabajo en equipo funcione. Mientras que el profesor es un verdadero mediador, es decir, no imparte cátedra, explica con claridad las instrucciones y su función es ser el coordinador de la actividad de aprendizaje, motiva a los estudiantes para la realización de la tarea, verifica que se haya entendido la instrucción y que se escuche activamente durante la explicación, asimismo, ofrece la oportunidad de reflexionar la información a los estudiantes.

Entre los beneficios mencionados por Muñiz, (2011), se encuentran que el trabajo en el aula, en equipos pequeños permite que se aprovechan las capacidades de los estudiantes para aprender colaborativamente, tras una instrucción clara del

profesor y mediante la resolución de una tarea, diseñada para compartir materiales e información y garantizar el aprendizaje de todos los integrantes del equipo, utilizando la interdependencia positiva.

Los elementos presentes en el aprendizaje colaborativo son: Cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación. Ellos se apoyan mutuamente para lograr la adquisición de conocimientos, para desarrollar habilidades en equipo, alcanzar metas y ejecutar roles con responsabilidad individual y en equipo, comparten información, se comunican, dialogan; aprenden a resolver juntos diversos problemas, aprenden a ser líderes y a solucionar conflictos, se autoevalúan reconociendo cuáles acciones les fueron útiles y cuáles resultaron ineficientes, son autocríticos y creativos para mejorar el trabajo en posteriores tareas.

Al respecto, el trabajo en equipo permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y de trabajo colectivo, en general se trabaja en equipos de dos personas, con duración de una sesión o en equipos de hasta siete personas con permanencia de todo el curso, según el nivel alcanzado, un número de integrantes recomendado es entre tres y cinco personas, dependiendo de la dinámica general. Los equipos se pueden formar al azar o de manera deliberada por el profesor, tratando siempre de nivelar las personalidades de los estudiantes, las habilidades y las actitudes frente al trabajo en equipo.

El trabajo en equipo consiste en lograr de manera colaborativa las tareas académicas planteadas en la solución de problemas concretos, para ello puede requerirse hacer análisis, lograr la comprensión, verificar los aprendizajes entre los integrantes, construir organizadores y diagramas de información, elaborar resúmenes, clasificar información, presentar información, comunicar aprendizajes, explicar materiales, pensar críticamente, ejecutivamente y creativamente.

En el trabajo en equipos se aprovechan las cualidades de los estudiantes, la diversidad de opiniones y las destrezas individuales para favorecer el progreso colectivo. Conviene destacar que Muñiz, (2011), recomienda para iniciar el trabajo

en aprendizaje colaborativo, preparar el ambiente y a los estudiantes previamente con la finalidad de promover la integración de los estudiantes del grupo y potenciar el trabajo en equipos, son adecuadas actividades donde todos los integrantes del equipo tengan que contribuir para lograr alguna meta, con actividades en el patio y de carácter lúdico, también es importante comenzar a trabajar en parejas y en equipos pequeños de 3 a 4 personas, hasta que se domine la técnica y los estudiantes aprendan gradualmente a trabajar en equipo.

Con los estudiantes que se resisten mucho, es importante no insistir y permitirles trabajar las mismas actividades individualmente para que noten que la tarea es más difícil y le lleva invertir más tiempo que trabajando en equipo. Gradualmente se va integrando al aprendizaje colaborativo, sin presionar, más bien por un acto de auto convencimiento. Es también muy importante preparar los materiales de trabajo, por ejemplo: Una hoja de instrucciones sobre la actividad, tarea, aprendizajes y producto esperado.

CAPÍTULO II: CREACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA INTERVENCIÓN

2.1 Conocimiento del contexto de actuación

Dentro de la fase de conocimiento del contexto, se presentarán programas institucionales y nacionales que sustentan el tema del desarrollo del autoconcepto dentro del Conalep 177. De este modo, se presentan dos clasificaciones, contexto interno, referente a la institución y el contexto externo que refiere a los programas que se implementan a nivel nacional en la educación media superior.

2.1.1 Contexto interno

Datos Generales:

El proyecto de intervención se realizará a nivel medio superior en el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Veracruz, Plantel Poza Rica 177 con clave 30DPT0010M, que tiene la modalidad de Educación Profesional Técnica, ubicado en Los mangos, CP: 93230, Colonia Arroyo del Maíz Poza Rica, Veracruz. El plantel Poza Rica 177 ofrece las siguientes áreas como carrera técnica: Contabilidad, Hospitalidad Turística, Electromecánica y Telecomunicaciones. Dicho plantel se caracteriza por ubicarse dentro de una zona urbana, que dispone de servicios de drenaje, luz y agua, por lo que la institución cuenta con dichos servicios.

El subsistema Conalep, a nivel nacional tiene estipulado su filosofía institucional, misión, visión, objetivos, y valores, bajo los que se rigen todos los planteles a nivel nacional, la información que a continuación se obtuvo de la página web oficial de la institución. De acuerdo con Conalep (2012), su misión es:

Formamos profesionales técnicos competentes, brindamos capacitación laboral, servicios tecnológicos y evaluación para la certificación en estándares de competencia laboral, a través de un Modelo Educativo de Calidad para la Competitividad, con enfoque en una formación integral y constructivista del conocimiento, sustentada en valores, manteniendo una vinculación permanente con los diversos sectores del Estado de Veracruz.

Con base en la misión, el Conalep 177 ofrece a los estudiantes cuatro carreras técnicas, Contabilidad, Hospitalidad Turística, Electromecánica y Telecomunicaciones, siendo el área de electromecánica la más demanda, por lo

que se integran dos grupos más por ambos turnos, es decir, que de cada área, en el nuevo ingreso se ofertan dos grupos, uno en el turno matutino y otro en el turno vespertino, en cambio, de la carrera de electromecánica, inician dos grupos por la mañana y dos por la tarde, es necesario señalar que para el quinto semestre, se desintegra uno de los cuatro grupos de electromecánica de la generación, a causa del nivel de deserción escolar que se presenta en la institución.

Otro elemento de la filosofía institucional es la visión, que de acuerdo con Conalep (2012), establece que “Somos la Institución para la Formación de Profesionales Técnicos del Sistema de Educación Media Superior del Estado de Veracruz que mejor responde a las necesidades de los sectores productivos y la sociedad, con estándares de clase mundial”.

De acuerdo con la información recuperada en el primer acercamiento, las carreras ofertadas en el plantel 177, han cambiado de acuerdo a la demanda laboral existente en la ciudad, es decir, que se ofertan carreras en cada plantel, de acuerdo a las áreas laborales que mayor demanda tienen en las ciudades donde estén ubicados. Por otro lado, el subsistema de Conalep se plantea objetivos de calidad aplicables a todos los planteles a nivel nacional, los más actuales son los aprobados el desde el 20 de octubre del año 2011 con la intención de ser alcanzados en el año 2013, de acuerdo con Conalep (2012), estos son:

- 1) Lograr el promedio estatal del índice de transición en un 91% anualmente con la aportación de los planteles.
- 2) Lograr el promedio estatal de eficiencia terminal del 58% al 2012 e incrementarlo al 63% al 2013 con la aportación de los planteles.
- 3) Capacitar anualmente al 100% de los docentes en al menos un curso del modelo académico vigente y uno de formación y/o actualización.
- 4) Mantener un índice de alumnos por computadora de 6 al 2012 y lograr 5 al 2013.
- 5) Capacitar anualmente al 82% del personal administrativo y directivo en al menos un curso de formación y/o actualización impartido o promovido por el Conalep.

Acerca de los objetivos de calidad mencionados, el plantel no dispone de la información sobre los resultados obtenidos, pues son disposiciones a nivel nacional, por lo que tiene que ser el subsistema quien reporte dicha información. Asimismo, se estipulan una serie de valores para que rijan el ambiente dentro de

los planteles, los cuales se presentan a continuación en la tabla 1, de acuerdo con Conalep (2012):

Tabla 1. Valores del Conalep.

Valor	Descripción
Compromiso con la sociedad	Tu compromiso con la sociedad es dar lo mejor de ti siempre, cualquiera que sea tu oficio o profesión.
Comunicación	La comunicación es un arte, no solo significa oír y hablar con las personas; sino escucharlas y entenderlas.
Calidad	La calidad no es un accidente, es producto de nuestro trabajo, esfuerzo y dedicación.
Congruencia	Lo importante en tu vida no será lo que pienses que harás, lo que digas que has hecho, si no lo que realmente hagas, por lo que debe de haber similitud, entre lo dicho y lo hecho en todos los aspectos de nuestra vida, y siempre debemos guardar una relación lógica y coherente entre estos aspectos.
Cooperación	La forma en que un equipo juega en conjunto determina su éxito. Puedes contar con el mejor grupo de individuos en el mundo, pero si no juegan juntos nunca lograrán alcanzar sus metas.
Equidad.	Dar a quien lo que le corresponde y tratar por igual a nuestros semejantes, para reducir las desigualdades que aquejan a la sociedad en los aspectos social y educativo. Fomentar el aprendizaje y la formación permanente, la educación formal y la no formal, además de ser un acto de justicia, es un hecho necesario para el desarrollo estatal y nacional. La equidad en el ámbito educativo requiere la formación escolarizada de profesionales que se incorporen al aparato productivo estatal, la capacitación laboral y social, y el reconocimiento y certificación de saberes, habilidades y destrezas, independientemente de la formación en que se hayan adquirido.
Mentalidad positiva	En vez de preocuparnos por el futuro, debemos trabajar para forjarlo.
Respeto a la persona	El respeto significa reconocer y fomentar la valía, dignidad e individualidad de cada persona.
Responsabilidad	La responsabilidad de un líder es marcar el paso y abrir el camino, pero solo trabajando en equipo se logrará triunfar.
Superación	La superación constante es una actividad que permite al ser humano vivir plenamente la vida y entender la realidad de este mundo cambiante en el que vivimos que impone la necesidad de aprender. La superación implica valorar nuestro desarrollo personal, social y laboral, sabedores de que el aprendizaje inicia con el nacimiento mismo y no termina si no con la muerte. Ser mejores cada día significa además que día con día hacemos de CONALEP una mejor institución educativa formadora de hombres y mujeres estratégicos para el desarrollo sustentable del Estado de Veracruz.

Fuente: Elaboración propia

Los elementos descritos como filosofía institucional del Conalep, es necesario indicar que el plantel Poza Rica 177, tiene expuestos estos apartados en el edificio de administración, a la vista de profesores, estudiantes y comunidad en general que acceda a las oficinas administrativas.

Infraestructura y Equipamiento

El Plantel Poza Rica 177 tiene un edificio de Administración en el que se encuentran la oficina de dirección y diversos departamentos que integran el sistema administrativo del Conalep, este edificio también incluye una biblioteca escolar a la que alumnos y maestros pueden acceder a consultar libros, usar las computadoras o realizar actividades extraescolares en la instalación, es un aula con nueve mesas, diez computadoras y aire acondicionado, asimismo, en la parte baja está el Auditorio escolar, que tiene asientos para cien personas, cañón y proyector.

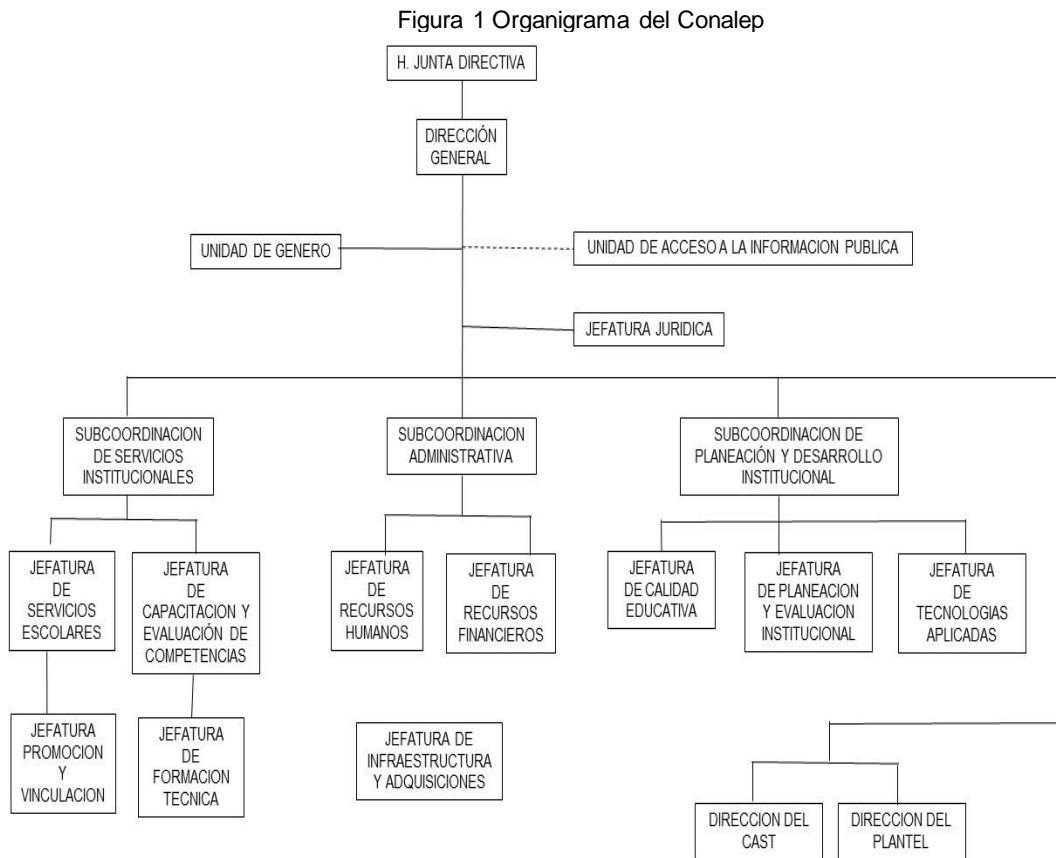
Frente al edificio administrativo hay una explanada que tiene los señalamientos de punto de reunión y por el que todos los alumnos caminan para acceder a sus respectivos edificios, tiene además nueve bancas. Hay una cafetería equipada con mesas y sillas para los estudiantes o maestros. La institución tiene a disposición de los alumnos cinco instalaciones de sanitarios distribuidos en diferentes edificios y un quiosco de lavaderos.

Para cada una de las áreas ofertadas hay un salón donde los alumnos toman sus clases y talleres adicionales para cada una, los salones dispone de tres ventiladores de techo, un ventilador de pedestal, un pintarrón y seis lámparas, distribuidos en cuatro edificios, aunque actualmente no todos los ventiladores funcionan y hay lámparas fundidas, pero la iluminación natural ayuda mucho, por lo que en el turno matutino no es un problema evidente. Los alumnos disponen de dos canchas de basquetbol, que principalmente usan para jugar futbol y un gran campo verde pero sus condiciones dificultan su uso.

Los maestros tienen a su disposición dos Aulas Crea, cada aula equipaba con una computadora, un proyector, una pantalla táctil, un aire acondicionado, 3 ventiladores de pedestal y 50 asientos para los alumnos, a donde pueden acudir, de acuerdo a su planeación semestral a realizar actividades escolares haciendo uso de equipos electrónicos.

Estructuras y sistema relacional

El subsistema Conalep, tiene establecida una Estructura orgánica que rige a todos los planteles del país, se tiene acceso a este documento desde la página de la institución, donde se encuentran tres documentos que fundamentan este apartado, los cuales son Estructura orgánica, Manual General de Organización y Manual de procedimientos. En el primer archivo se describe de forma general a través del siguiente mapa conceptual, la serie de puestos, áreas y nivel jerárquico de la estructura orgánica. El segundo archivo es el manual General de la Organización, que resulta ser una herramienta que sirve de guía y apoyo al desempeño del personal y en el tercer archivo se describen los procedimientos de servicios o trámites institucionales, figura 1:



Fuente: Subsistema del Colegio de Educación Profesional Técnica. Conalep. (Octubre de 2012).

Normas que rigen la vida escolar

Las normas o reglamento escolar están establecidas a nivel nacional por el subsistema del Conalep. Por lo tanto, dentro del Conalep 177 se recibió la confirmación que ese es el reglamento que la institución maneja, otra opción es que cada profesor en los módulos que imparte puede crear un reglamento para sus clases, usualmente lo establecen junto con los alumnos en los primeros días de clase, durante el encuadre.

A esta información se puede acceder mediante la página oficial de la institución, donde se señala que el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica tiene por objeto la impartición de educación profesional técnica con la finalidad de satisfacer la demanda de personal técnico calificado para el sistema productivo del país, así como educación de bachillerato dentro del tipo medio superior a fin de que los estudiantes puedan continuar con otro tipo de estudios. Por tal motivo es necesario contar con un instrumento normativo que establezca las reglas que regirán las obligaciones, así como garantizar sus derechos desde el ingreso hasta el egreso de los alumnos. Para tener acceso al documento descrito se deja aquí la referencia.

Plantilla docente

Actualmente el Conalep 177 cuenta con 59 maestros, de los cuales sólo 6 de ellos tienen una antigüedad laboral de 2 años, los demás en promedio llevan más de 10 años laborando en la institución. El coordinador académico expresó que el perfil de los maestros de la institución no puede ser compartido, ya que por cuestiones de seguridad lo mantienen privado.

Matrícula

El plantel Poza Rica 177 ofrece cinco áreas en su modalidad de carrera técnica, las cuales son Contabilidad, Hospitalidad turística, Electromecánica industrial y Telecomunicaciones, de cada área hay un grupo, excepto de Electromecánica, ya que debido a la gran demanda, se inician dos grupos por cada generación. La matrícula del plantel es amplia debido a que es común que la demanda de ingreso

a la institución sea abundante, y a pesar de la cantidad de alumnos por grupo, son cientos los estudiantes que no pueden ser aceptados.

De acuerdo a registros y observaciones recolectadas dentro de la institución, no hay un nivel socioeconómico predominante en los estudiantes, es decir, asisten alumnos de bajo, medio y alto nivel socioeconómico, generando una población diversa en el plantel, de igual forma tienen detectado que las características de las familias de los estudiantes va desde aquellas integradas únicamente por madres solteras a aquellas familias con padres divorciados o quienes viven con familiares adicionales, aunque por políticas de la institución no se puede tener acceso a los registros del plantel.

Es común que los papás de los alumnos con bajo rendimiento académico sean quienes menos asisten a las reuniones escolares, ya sea por falta de disposición o porque los alumnos no les entregan los citatorios. Cabe señalar que de acuerdo con la Coordinadora Homóloga, el Director y algunos maestros, se identifica que el turno vespertino es donde los alumnos presentan mayores problemas de conducta y de desempeño académico. Sin embargo, por cuestiones de horario, la intervención educativa se desarrollará con los alumnos de primer semestre del turno matutino.

Cultura y clima de la institución

Los profesores y administrativos con quienes se ha tenido contacto para acceder a la institución, han mostrado ciertos puntos contradictorios, la situación más señalada es por parte de administración, donde mencionan que son pocos los maestros que entregan reportes de inasistencias, calificaciones o conducta para poder detectar a tiempo los alumnos que estén en riesgo y de este modo contactar a sus papás en las reuniones o específicamente al alumno para saber las causas y describir la situación de riesgo en la que se encuentra.

En cambio algunos maestros comentan que aunque ellos pasen los reportes de alumnos con los problemas mencionados, en administración no procede o no se da una solución a la situación, por lo que prefieren hablar directamente con cada

estudiante, indicando que no siempre se obtienen los resultados que esperan, es decir, hay situaciones en las que los alumnos entienden que necesitan hacer un cambio y lo hacen, u otros casos donde aunque los padres se presenten a hablar con el maestro y su hijo se comprometa delante de ellos a entregar las actividades que tiene pendientes, no lo cumplen, lo que ha llevado a los maestros a considerar que es la actitud del alumno la que necesita ser modificada.

Por otro lado, los maestros mencionan sentirse satisfechos con las opciones de capacitación que les ofrece el subsistema del Conalep, ya que cada año reciben mínimo una capacitación de diferentes ámbitos para mejorar o actualizar su quehacer docente, algunos incluso han ido a capacitarse a diferentes estados del país con gastos pagados, por lo cual se muestran motivados, además de poder recibir ciertos bonos semestrales por puntualidad, pero aceptan que el pago que reciben por las clases que imparten es bajo, y que sus actividades como docentes tienen que ser realizadas también en horarios que no son de sus clases, es decir, calificar actividades, planear clases, registrar calificaciones o actividades extracurriculares, por lo que esto resulta ser un factor no favorable, además de la presión que tienen de cumplir con lo estipulado en el programa educativo.

Otra situación que repercute en la manera en que los maestros califican a los alumnos, es que antes de que inicie el semestre, a ellos les piden una planeación semestral, sin embargo, el tiempo de duración del semestre es menor a lo que les piden que planeen, de modo que deben registrar en el sistema del Conalep la calificación que los alumnos tienen en el semestre, dos semanas antes de la fecha final que les dieron para su planeación semestral, lo que dificulta la manera en que deben evaluar a los alumnos para registrar a tiempo su calificación, pues de acuerdo a su planeación semestral aún hay actividades que no han sido aplicadas ni mucho menos evaluadas, aunado a esto, una vez que los alumnos notan que ya tienen registrada una calificación del semestre, aumenta el ausentismo y desinterés en las clases.

Acerca de la convivencia entre la plantilla docente, los maestros con quienes se ha tenido contacto describen que no son una plantilla docente totalmente

integrada, hay quienes por su antigüedad en la institución tiene relaciones más estrechas a diferencia de los maestros recién integrados y que el espacio donde conviven es meramente dentro de la institución en horas de trabajo, por lo que se dificulta la creación de un ambiente más integrado, sin embargo no han tenido conflictos que generen un ambiente de trabajo incómodo.

Cabe señalar que la Coordinadora Ejecutiva Homóloga comentó que no todos los maestros se sienten a gusto al permitir que alguien entre a observar sus clases, a lo que ella se mostró muy respetuosa y no obligó a nadie a participar, fueron tres maestros que permitieron el acceso a sus clases y han tenido la disposición de platicar su experiencia y observaciones de los elementos que integran la institución.

Es necesario indicar que por políticas de la institución no se puede tener acceso a información cómo los perfiles profesionales de los docentes, tampoco al registro de calificaciones de los alumnos que los docentes tienen y que entregan a la administración de la escuela, por lo que hay datos que no se pueden registrar en este trabajo debido a que es información privada.

2.1.2 Contexto externo

Nivel Nacional:

- Sistema Nacional de Bachillerato (SNB),

Conalep Poza Rica 177 cuenta con pronunciamiento favorable del Comité Directivo (CD) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual es otorgado con base en el dictamen de evaluación practicada por el COPEEMS. Según el grado de avance en el cumplimiento de lo establecido en el Acuerdo 14 del CD del SNB y en el Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato, los centros educativos podrán obtener alguno de los cuatro niveles. De acuerdo con COPEEMS (2016):

A noviembre 2016, el SNB se integra por 2,213 planteles, distribuidos en los niveles siguientes: 16 en el nivel I, 131 en el nivel II, 1,236 en el nivel III y 830 en el nivel IV. Los 2,213 planteles incorporados en el SNB atienden en sus aulas a 2'058,596 estudiantes, lo que significa atender el 41.29 por ciento de la matrícula nacional en

educación media superior (4'985,080 en el ciclo escolar 2015-2016). Actualmente el bachillerato Conalep Poza Rica 177, se encuentra en un nivel III del SNB, mencionada en la lista de los planteles miembros del SNB en el número 1153.

De acuerdo con los datos obtenidos a través de la Coordinadora Homóloga, se identificó que el Conalep 177 se encuentra en nivel tres.

- Competencias genéricas para la Educación Medio Superior de México.

El Conalep 177, se rige bajo el modelo de competencias genéricas para la educación medio superior, por lo tanto los docentes son capacitados constantemente al respecto a través de cursos que se imparten al finalizar cada semestre, asimismo, la planeación y evaluación de los módulos es mediada bajo competencias. De modo que COPEEMS (2008), establece que:

Acuerdo numero 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato:

De acuerdo con el Artículo 2.- El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está orientado a dotar a la EMS de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales cuyos objetivos se describen a continuación, tabla 2:

Tabla 2. Competencias genéricas

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: COPEEMS. (21 de Octubre de 2008).

Artículo 3.- Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.

Artículo 4.- Las competencias genéricas y sus principales atributos se clasifican en seis apartados que son los siguientes: Se autodetermina y cuida de sí, Se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende de forma autónoma, Trabaja en forma colaborativa, Participa con responsabilidad en la sociedad, que incluyen las once competencias para su desarrollo en el aula, con sus respectivos atributos.

- Construye T

Otro programa a nivel nacional que rige al subsistema de Conalep, es Construye T, el cual tiene como objetivo el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes a lo largo de los seis semestres de bachillerato. De acuerdo con Construye T (2016):

Es un programa del Gobierno Mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Su objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar.

Para potenciar las capacidades de la escuela es preciso fortalecer el liderazgo de los actores escolares, tanto en la escuela como en el aula, para identificar los retos que puedan poner en riesgo el desarrollo integral y la trayectoria educativa de los estudiantes; promover una educación integral acorde a las necesidades de los jóvenes y del contexto actual; y contribuir a mejorar el ambiente escolar.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes implica gestar o fortalecer en ellos la capacidad para identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás; construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas positivas; y, tomar decisiones de manera reflexiva y responsable, de tal forma que puedan enfrentar asertivamente los distintos riesgos a los que están expuestos en esta etapa del curso de vida. Para mejorar el ambiente escolar es indispensable implementar acciones encabezadas por docentes y directivos, que contribuyan a desarrollar respeto, tolerancia, escucha activa, empatía, resolución pacífica de conflictos y comunicación entre los miembros de una comunidad escolar.

Es decir, tomando en cuenta que toda escuela cuenta con un ambiente escolar, pero no siempre uno positivo, mejorar el dicho ambiente implica mucho más que prevenir la violencia escolar y presupone una participación activa de todos los miembros de las comunidades escolares. Así pues, este programa busca incidir directamente en el desarrollo integral de los estudiantes del nivel medio superior, y de manera indirecta en la prevención de conductas de riesgo, tales como violencia, adicciones o embarazo adolescente, que puedan truncar su trayectoria educativa.

Nivel Institucional:

Los programas institucionales que operan actualmente en el Conalep 177, son tres, PRELEMSyS, Yo NO Abandono, PREVE – Bullying, los cuales son retomados por cada administración vigente en la institución de diferente manera, de modo que su vigencia o actividades para desarrollarlos es variable. Respecto al programa de PRELEMSyS, Conalep (2012d) estipula que:

El Programa Estatal de Lectura para Educación Media Superior y Superior, tiene como finalidad elevar el dominio de la competencia lectora en los alumnos, para que sean capaces de comprender, emplear y reflexionar acerca de textos escritos con interés, potenciar su desarrollo personal para el logro de metas y participen de manera activa en la sociedad.

Actualmente en la institución los maestros pueden organizar actividades encaminadas a la competencia lectora, en los días que se realizaron las observaciones en el primer acercamiento, un grupo participó en una actividad en la biblioteca escolar donde leyeron un par de hojas del libro de Don Quijote de la Mancha, posteriormente, hicieron su material para exponer de forma individual lo que habían leído mediante carteles, fotografías, dibujos. Además una instrucción general en el Conalep 177, es que cada vez que algún alumno llegue tarde a clases o deba estar fuera de su salón, tienen que acudir a la biblioteca donde se les proporcionará un libro para leer. El segundo programa mencionado es Yo NO Abandono, de acuerdo al cual, Conalep (2012), indica que:

El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior. Desde la Subsecretaría de Educación Media Superior y en consulta con las autoridades estatales hemos construido un primer conjunto de herramientas para apoyar el trabajo en los planteles y así evitar el abandono escolar.

De acuerdo con lo comentado por los maestros, este programa se aplicó en el Conalep 177 hace unos años, la indicación era que el prefecto de la institución acudía al salón de clases cada vez que un maestro iniciaba una sesión y le proporcionaba una lista para que el maestro tomará la asistencia, adicional a la lista que el maestro lleva para su control, de este modo, el prefecto podía identificar qué alumnos dejaban de presentarse en las clases a lo largo del día.

Cuando el programa estaba vigente se disminuyó un poco el ausentismo de los alumnos causado por no entrar a las clases aunque ya estuvieran en el plantel, pero solo se implementó un par de meses pues se dificultó su continuidad por el tiempo de duración de clases y cómo solo hay un prefecto para toda la institución la distribución de las listas en todos los salones cada hora limitaba el tiempo que debe dedicar a observar y dar indicaciones a los alumnos. Por lo tanto este programa ya no se encuentra vigente en el Conalep 177.

Por último, respecto al programa de PREVE – Bullying, Conalep (2012d) señala que “El Programa de Prevención de la Violencia Escolar, es un programa permanente, se opera actualmente acompañado de diversas acciones tales como el Programa Nacional contra el Bullying o llamado también Acoso Escolar”. Como acciones implementadas dentro de la institución basadas en dicho programa, se encuentran expuestos carteles realizados por los estudiantes en contra del Bullying, están distribuidos en salones y paredes de diferentes edificios, sin embargo, durante el tiempo en el plantel, no se ha observado alguna actividad que se enfoque en el Bullying.

2.2 Detección de necesidades

Dentro de la fase del proyecto de intervención para conocer el contexto de actuación, se tuvo un primer acercamiento con Conalep 177, momento durante el cual se tuvo una negociación con las autoridades del plantel para permitir y supervisar las acciones que la gestora del proyecto llevaría a cabo dentro de la institución.

2.2.1 Primer acercamiento

En el primer acercamiento a la institución se tuvo una negociación con el director que en ese momento se encontraba en dicho puesto. Como demanda inicial de la institución en el primer acercamiento, se estableció contacto con los alumnos a través de tres maestros del Conalep 177, que permitieron el acceso a la gestora para observar a los grupos de primer semestre del turno matutino de la generación 2016 – 2019. Dicha observación se llevó a cabo del 11 al 16 de noviembre del 2016, posteriormente se decidió la integración de un grupo de

trabajo con los alumnos del más bajo desempeño académico de los cinco grupos de primer semestre, lo cual fue aprobado por la Coordinadora Ejecutiva Homóloga, quien por indicación del director, sería la coordinadora de este proyecto de intervención educativa en Conalep 177.

De este modo, tomando como base el registro que los docentes llevaban del desempeño académico de los alumnos, se eligieron 26 participantes con el más bajo desempeño académico, para integrar el grupo de trabajo en el que la gestora desarrollaría la intervención posteriormente.

El trabajo con este grupo, consistió en la aplicación de un diagnóstico a través de una batería de tres test, la cual se integró por un test de condiciones de estudio, un cuestionario de estilos de aprendizaje y el test de personalidad de Sacks. La aplicación de dichos test, fue posible realizarla, trabajando en conjunto con los docentes, quienes habían permitido el acceso de la gestora a observar a los grupos, puesto que permitían que los alumnos seleccionados salieran de sus respectivas clases un periodo de 15 a 20 minutos para que pudieran responder los test.

Los resultados que se obtuvieron del diagnóstico fueron que el estilo de aprendizaje predominante en el grupo de trabajo fue el activo, en el caso de las condiciones de estudio, el área de mayor oportunidad fue la capacidad de concentración, y en el test de Sacks, el área de conflicto con el nivel más elevado, fue la autoestima de los participantes.

Lo anterior, llevó a la decisión de diseñar un proyecto de intervención educativa que incluyera la relación del status de la autoestima con el aprendizaje, y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes, el cual fue aprobado por la Coordinadora Ejecutiva Homóloga y el Director del plantel, acordando que el proyecto de intervención educativa se aplicaría de agosto a septiembre del 2017, cuando este grupo de alumnos se encontrara cursando el tercer semestre.

2.2.2 Negociación

En seguida, al trabajo realizado en el primer acercamiento con la negociación inicial, fue necesario que la gestora tuviera una segunda negociación con la institución, debido a que en enero del 2017, hubo un cambio en la administración del Conalep 177, el Director y la Coordinadora Ejecutiva Homóloga dejaron de pertenecer al plantel, y se asignó un Director provisional, con quien nuevamente se platicó y acordó la continuación del proyecto de intervención educativa, quien autorizó que la gestora continuara dicho proyecto bajo la supervisión del Licenciado responsable del Departamento de Servicios Escolares de la institución, sin embargo, en mayo del mismo año, fue asignado el Director oficial del plantel.

Con estas nuevas circunstancias en la institución, el contacto con la Dirección del plantel se tuvo a través del Licenciado responsable del Departamento de Servicios Escolares, quien comunicó a la gestora que la nueva administración del plantel, no autorizaría que el proyecto de intervención educativa se aplicara según los acuerdos que se habían establecido en diciembre del 2016.

Por lo que fue necesario que a través del Licenciado responsable del Departamento de Servicios Escolares, se acordara con la institución brindar un espacio diferente a la gestora para que continuara con el desarrollo del proyecto de intervención educativa. De este modo, la gestora fue puesta en contacto con el Jefe de Formación Técnica, quien propuso que ocupara el puesto vacante de docente del módulo de Autogestión del Aprendizaje, el cual tenía que ser cubierto debido a que la maestra titular se ausentaría en el período 1.17.18, es decir, de agosto del 2017 a enero del 2018. Dicho módulo pertenece al área de formación básica y es impartido a los grupos de primer semestre.

Fue así, como a la gestora le fue asignado el espacio para desarrollar el proyecto de intervención educativa dentro del marco del módulo de Autogestión del Aprendizaje, el cual impartiría a tres grupos pertenecientes a las áreas de Hospitalidad, Contabilidad y Telecomunicaciones. De este modo, una vez iniciado el semestre 1.17.18, se aplicó un diagnóstico a los tres grupos para identificar

aquel en el que era mayormente necesario desarrollar el proyecto de intervención educativa.

2.2.3 Instrumentos para recuperar información.

Para iniciar el diagnóstico en el Conalep 177 y poder detectar la necesidad principal que se requería de la intervención educativa, se comenzó por observar a los cinco grupos de primer semestre del turno matutino, con el apoyo de una guía de observación (Ver apéndice 1). Posteriormente se aplicaron dos cuestionarios, uno de Estilos de aprendizaje y otro de Hábitos de estudio a 26 alumnos, que por la observación realizada y el registro que llevan los maestros, se determinó que presentan mayores problemas de desempeño académico.

Es necesario especificar que los instrumentos aplicados y sus resultados, corresponden al primer acercamiento con la institución, es decir, con base en la primer negociación que se tuvo en Diciembre del 2016, sin embargo, debido a los cambios administrativos que tuvo la dirección escolar, fue necesario aplicar un diagnóstico diferente, sin embargo, a continuación se presentan los resultados obtenidos de esa primera negociación, puesto que fueron la referencia para planear el proyecto de intervención educativa.

A continuación se presentan los instrumentos con sus respectivos resultados aplicados en el primer acercamiento con la institución, los cuales fueron una entrevista semi estructurada con la Coordinadora Homóloga, en la que se obtuvo información general del Conalep 177, el segundo instrumento fue la guía de observación para observar a los grupos de primer semestre del turno matutino, durante las clases de los docentes que autorizaron el acceso de la gestora al aula en sus clases. En este orden de ideas, y debido al cambio que se presentó respecto al grupo con el que se desarrollaría la intervención, se omitirán los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado al primer grupo que se integró.

a) Entrevista a Coordinadora Homóloga

Diseño de guía de entrevista:

Cómo método para obtener información específica del Conalep 177, se diseñó una guía de entrevista que abordó temas como los datos generales, filosofía institucional, infraestructura y equipamiento, organigrama, normas de la vida escolar, información sobre la plantilla docente y matrícula, cultura y clima de la institución y políticas del nivel medio superior.

Aplicación:

Desde el primer contacto con el Director del Conalep 177, se especificó que se necesitaría obtener información sobre el plantel, a lo que indicó que sería la Coordinadora Homóloga quien brindaría la información necesaria para el proyecto, por lo que con él solo se tratarían los resultados de la intervención educativa, ya que su interés principal era mejorar el desempeño académico de los alumnos con problemas al respecto. De este modo se tuvieron diversas conversaciones en las que se recuperó información para conocer el contexto respecto a los procedimientos administrativos. Por otro lado, aspectos como cultura y clima de la institución, y políticas del nivel medio superior, se comentaron con los docentes.

Resultados:

Fue así, cómo de manera general se identificó que hay ciertos conflictos de comunicación entre la plantilla docente y la administración, pues los maestros comentaron que existen casos de alumnos con problemas académicos o emocionales que ellos han detectado en sus grupos y que al canalizarlos a administración no proceden a buscar una solución, así como también expresan la manera en que el sistema de calificaciones del Conalep es muy flexible y da cabida a que los alumnos a pesar de no cumplir con las actividades durante el semestre puedan entregar y aprobar en el momento de las asesorías al final de semestre. Incluso tienen la queja en común de que aunque el semestre acaba el 16 de diciembre, el sistema les pone como fecha límite para subir calificaciones del semestre el 02 de diciembre, y sus planeaciones de clase las hacen al inicio

del semestre y deben concluir para la fecha del 16 de diciembre, lo cual les parece incongruente.

Otro comentario común entre los docentes, es que el tiempo del semestre no les parece suficiente para toda la serie de actividades que deben desarrollar. Respecto a los proyectos que se llevan a cabo fuera o dentro de la escuela, comentaron que han disminuido los externos debido al ambiente de inseguridad que predomina en la ciudad, que por ello han implementado actividades dentro de la institución, aunque no todos los maestros dan su apoyo para que los alumnos participen o acudan a los eventos, lo que usualmente organizan son concursos de canto o poesía, los cuales anteriormente no se llevaban a cabo pero los alumnos los solicitaron.

Por otro lado algunos maestros señalaron que el sistema tiene también sus fortalezas, una de ellas es que cada año reciben capacitación gratuita y oportuna de diversas áreas que les son útiles en su rol como docentes y que los motivan a querer seguir capacitándose e innovando.

Desde la perspectiva de lo que acontece acorde con la Coordinadora Ejecutiva Homóloga, los maestros no mantienen actualizadas las calificaciones que se deben registrar para cada reunión con los papás, lo que dificulta la aclaración o comentarios acerca del desempeño de los alumnos a sus respectivos padres, así como también un inconveniente es que los alumnos con el desempeño más bajo en las clases no siempre entregan los citatorios a sus padres o no se pueden presentar, y lo hacen hasta que el alumno ya no puede hacer nada para aprobar los módulos.

Director, coordinadora y maestros coinciden en tener un visión sensibilizada a las causas que pueden llevar a los alumnos con problemas de conducta o bajo rendimiento académico, algunos concuerdan en que la institución necesita un departamento psicológico para poder canalizar los casos detectados de alumnos con problemas.

b) Guía de observación

Diseño:

La guía utilizada para observar a los grupos, se compuso de distintos elementos con sus respectivas especificaciones, iniciando por el ambiente del aula, dentro y fuera del salón, temáticas desarrolladas en las clases, estrategias de enseñanza – aprendizaje, la participación de los estudiantes en clase con sus actitudes de interés, desinterés y la forma en que el grupo seguía instrucciones, la atención de los alumnos a las clases identificando los distractores, además de problemáticas o necesidades detectadas en las clases, las áreas de oportunidad detectadas, los recursos disponibles en el aula y su estado actual, la forma de evaluación, tareas, actitudes de interés y motivación de los estudiantes, y para finalizar, los eventos significativos que ocurrieron durante las clases.

Aplicación:

La observación se llevó a cabo asistiendo a los grupos en diferentes clases, de acuerdo al horario de los docentes que permitieron el acceso de la gestora a sus clases, acudiendo en un horario de 7am a 1:45 pm, asistiendo a los cinco grupos. Desde la primera sesión observada, se hizo la presentación de la gestora con los grupos, explicando de forma general el motivo por el cual asistiría a diversas sesiones del grupo. La observación en los salones duraba una hora aproximadamente.

Resultados:

Como resultado de las observaciones realizadas a los grupos de primer semestre se obtuvo de forma general lo siguiente, el ambiente en todas las aulas tiene factores en común, debido principalmente a que todos los grupos tienen un promedio de 45 a 50 alumnos, lo que genera un ambiente donde la atención y participación más activa se da en los alumnos que se sientan al frente y al centro del salón, puesto que están más cerca del docente, causando que los alumnos que se sientan en la parte trasera del aula, se distraigan con más facilidad.

Principalmente los alumnos se distraen hablando entre ellos y mostrándose inquietos, lo cual debido al gran número de alumnos dificulta la atención que el docente puede brindar a todos, es decir que de igual forma se enfoca más en los alumnos de enfrente, esta situación es similar en todos los grupos, por lo que los alumnos conversan mucho entre ellos durante las clases.

Una característica que se identificó del control de grupo que tienen los docentes, es la influencia que tiene el lugar desde el cual imparten las clases, si el docente se mantiene únicamente al frente del salón, se capta menos la atención de los alumnos de la parte trasera, en cambio, cuando el docente recorre el aula explicando la clase, dando instrucciones u observando a los alumnos trabajar, se disminuye la falta de atención, así mismo, si el docente llama por su nombre o apellidos a los alumnos, ellos tienden a distraerse menos y a mostrar una actitud más amable.

Cuando el docente no se encuentra en el salón los alumnos se levantan de sus asientos, o comienzan a jugar entre ellos, ya sea lanzándose objetos o empujándose, incluso se expresan con groserías, las cuáles se disminuyen casi por completo cuando el maestro está presente, excepto en el grupo 1104, donde hay más varones.

En cuanto a la planeación de las clases, los maestros deben realizar una planeación semestral, la cual diseñan antes de que dé inicio el semestre y la entregan a la Coordinadora Homóloga, pues en el caso de que necesiten hacer uso de aulas diferentes a las de cada grupo, ella es quien agenda las fechas o autoriza las actividades, es desde esa misma coordinación donde les proporcionan a los maestros el formato para la planeación, que debe elaborarse con base en las competencias genéricas y rúbricas de evaluación.

Entre las estrategias de enseñanza - aprendizaje utilizadas por los maestros se encuentran lluvia de ideas, exposición, ejercicios de práctica, exploración de ideas y conocimiento y experiencias previas, preguntas intercaladas.

La participación de los estudiantes es diferente en cada grupo, puesto que hay diferencias por día o módulos, en general se pueden describir algunas actitudes de interés que los alumnos demuestran en las clases, como lo son hacer preguntas respecto al tema, participar voluntariamente, pedir entre ellos guardar silencio para escuchar mejor y tomar notas. Como actitudes de desinterés se observaron la insistencia de diferentes alumnos en los grupos de salir del salón y no regresar, hablar con sus compañeros cercanos o hacer comentarios para desviar el tema de la clase.

Se hace difícil que los alumnos sigan las instrucciones que da el docente, ya sea para mantener el orden en el grupo o para realizar alguna actividad, esto se ve reflejado en que aunque el maestro pida silencio, los alumnos continúan hablando, si el docente da indicaciones de la actividad que realizarán, los alumnos preguntan varias veces lo mismo.

Como distractores principales se encuentran los mismos compañeros de clase, los niveles de conversación son altos, algunos salones, por su ubicación tienen a la vista la explanada o pasillos por donde caminan los estudiantes, que también resultan ser distractores frecuentes.

El hecho de que los docentes pidan atención no resulta suficiente, puesto que es un problema muy fuerte en el ambiente escolar, y del cual, se infiere que se ve influido por los motivos que tienen los alumnos para estar inscritos en la escuela, o sí los temas que se ven en clase son de su interés, dicho de otra manera, la atención que los alumnos dan a sus clases se ve sumamente influenciada por la actitud que tienen frente al estudio, lo que lleva a que esta situación sea una de las necesidades que detecté en los estudiantes.

Así mismo, un área de oportunidad detectada en la institución es la matrícula que se acepta por cada generación, aunque esto se determina por factores ajenos al plantel, como también, la diferencia que podría generarse si la institución tuviera más de un prefecto, ya que sólo disponen de uno y su labor se ve limitada para

atender a toda la población estudiantil, aunque de igual manera, esto no lo determina el plantel sino el subsistema del Conalep.

Otro elemento que se observó, fueron los recursos en el aula, que es similar en todos los salones, tienen un pintarrón, ventiladores de techo y de pedestal, seis lámparas y las bancas para los alumnos, cabe señalar que es frecuente que falten bancas en los salones, por lo que los alumnos acuden a otros grupos a pedir bancas que no necesiten, pero se da la situación de que continúan siendo insuficientes, así que si un grupo deja su salón para dirigirse a otro lugar, algunos alumnos entran y se llevan bancas sin que se den cuenta, sobre esta situación, la Coordinadora Homóloga señaló que hay varias bancas en reparación en el taller de soldadura, pero que aunque las arreglen, son los mismo estudiantes quienes las dañan, por lo que no se ha podido solucionar este problema tan fácilmente. Sobre los demás recursos, su estado varía en cada salón, no todos los ventiladores funcionan, ni las lámparas, pero la iluminación no ha sido un problema en el turno matutino, ya que gran parte de la iluminación proviene de la luz natural del exterior, pero desconozco cuál es la situación en el turno vespertino cuando comienza a oscurecer.

Durante las clases los recursos que más se utilizan son el pintarrón y las bancas, ya que la mayoría de las actividades que desarrollan en clase se llevan a cabo dentro del salón y desde sus respectivos asientos. La forma de evaluación utilizada durante las clases, es mediante actividades de los temas que vayan viendo de la unidad y de acuerdo a la planeación de los maestros, estas actividades deben cumplir lo estipulado en las rúbricas a las que los alumnos tienen acceso y que señalan también la manera en que serán evaluados. Las tareas son similares a las actividades mencionadas, es decir, algunas de las actividades de evaluación se dejan de tarea y otras las realizan en el salón.

El interés y motivación de los maestros se ve reflejado en la energía que ponen a la manera en que imparten las clases, la paciencia que tienen para aclarar las dudas de los alumnos, la interacción que tienen con ellos y la disposición para atender las diferentes situaciones que se presentan en el aula.

Acerca de eventos significativos durante las clases, se observaron situaciones poco comunes que se presentaron en diferentes grupos, principalmente generados por algún factor externo al grupo, como por ejemplo, en el grupo 1105 asistió un maestro solicitando llevar 15 alumnos para una actividad, la respuesta del grupo, en el cual predominan mujeres, fue de mucho desorden, ya que la mayoría quería ser seleccionado para salir del salón, pero fue el maestro quien bajo su criterio nombró a quienes saldrían y es característico de este grupo que expresen en forma de burla o sarcasmo la inconformidad antes las decisiones de los maestros.

En otra ocasión en el grupo 1103 una persona de administración dio la orden a la maestra de solicitar una cooperación al grupo para comprar una manguera de luz para adornar la entrada a la institución por el mes de diciembre, ante lo cual el grupo mostró rechazo, preguntando y quejándose de dicha petición, no parecían estar de acuerdo, pero la maestra los organizó para comenzar a cooperar, tratando de hacerles ver que sería un beneficio para las siguientes generaciones y que ellos serían los que lo harían posible.

Un día, en el grupo 1104, un alumno parecía estar muy incómodo en su asiento y se tocaba la cabeza, por lo que se tomó la decisión de preguntarle si tenía algún problema, por lo que platicó que le había picado una abeja fuera del salón, unos minutos después, un grupo de compañeros llegó tarde a la clase, entre ellos venía un alumno con varias picaduras de abeja en las manos, antebrazos y cabeza, resultó ser que se habían acercado a un área verde donde se encontraba un panal, y las abejas habían alcanzado a picar a esos dos estudiantes y querían reportar la situación ante la dirección, el maestro les dijo que esperaran a que su clase terminara para acudir a realizar el reporte, al otro día ambos alumnos se encontraban mejor y el reporte había procedido en la dirección.

Esto fue lo que se obtuvo de las observaciones realizadas a los cinco grupos de primer semestre del turno matutino con base en la guía de observación diseñada, y que resultó determinante en la dinámica grupal que la gestora posteriormente planearía para desarrollar la intervención.

2.3 Diagnóstico

Una vez establecido por parte de la institución que la gestora sería la docente titular del módulo Autogestión del aprendizaje con tres grupos de primer semestre, fue necesario aplicar un instrumento diagnóstico (Ver apéndice 2), el cual se diseñó para identificar el autoconcepto académico de los estudiantes. Esto, debido a que durante el proceso de planeación, se identificó que el autoconcepto se desarrollaría a través de los temas, manejo emocional y motivación.

Diseño:

El instrumento incluyó tres preguntas abiertas iniciales, en las que los participantes del proyecto de intervención educativa, escribían la percepción que tenían de ellos mismos como estudiantes, así como la percepción que consideraban que compañeros y maestros tenían sobre ellos, el objetivo de estas preguntas fue recuperar información cualitativa para analizarla.

La segunda parte del instrumento consistió en 20 ítems en los que se identificaban características del autoconcepto académico para que los participantes evaluaran en una escala estimativa, que incluía totalmente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y totalmente en desacuerdo (1), el nivel en que ellos evaluaban su percepción, con valor del uno al cinco, donde cinco era el valor máximo y uno el mínimo.

Aplicación:

Para seleccionar un grupo en el cual desarrollar el proyecto de intervención educativa, el instrumento diseñado fue aplicado a los tres grupos en los que la gestora impartió el módulo de Autogestión del Aprendizaje, este se aplicó en las primeras semanas del inicio del curso de Agosto 2017 a Enero 2018. Su aplicación fue de forma grupal en las sesiones correspondientes a los grupos 101 de Contabilidad, 104 de Hospitalidad Turística y 105 de Telecomunicaciones, se respondió de forma individual dentro del aula de clases.

Resultados:

De cada estudiante, se obtuvo un resultado en un rango de uno al cien, que fue el resultado de la suma de la respuesta que dieron a los 20 ítems, cabe precisar que las frases se redactaron de forma positiva, es decir, afirmaban percepciones positivas, por lo que la manera de responder de menor a mayor, indicaría el nivel de percepción positiva en cada ítem, de modo que para conocer el estado del autoconcepto de todo el grupo se promediaron los resultados de los estudiantes. El puntaje máximo por alcanzar en cada cuestionario fue de cien, así que tal y como lo ilustra la tabla 3, “Resultados de diagnóstico de autoconcepto a grupos 101, 104 y 105”, ningún estudiante obtuvo el puntaje más elevado, sin embargo se obtuvo el promedio de cada grupo.

Tabla 3. Resultados de diagnóstico de autoconcepto a grupos 101, 104 y 105

Diagnóstico Autoconcepto			
Carrera	Contabilidad	Hospitalidad Turística	Telecomunicaciones
Grupo	101	104	105
1	86	78	88
2	76	76	95
3	78	86	98
4	71	91	96
5	77	90	82
6	67	87	68
7	76	88	70
8	72	89	89
9	/	90	85
10	68	93	78
11	77	89	/
12	75	88	65
13	81	91	86
14	80	94	80
15	/	86	78
16	83	87	88
17	85	/	/
18	81	95	91
19	77	92	94
20	70	93	90
21	82	89	89
22	78	93	77
23	/	91	67
24	/	95	71

25	78	85	80
26	82	88	/
27	70	90	96
28	73	92	92
29	83	/	97
30	74	89	65
31	86	84	84
32	70	85	90
33	80	87	92
34	67	84	96
35	75	79	84
36	77	89	82
37	75	80	/
38	78	84	85
39	75	80	74
40	60	/	91
41	77	92	89
42	89	85	68
43	74	95	/
44	78	84	83
45	74	/	80
Total alumnos en grupo	45	44	45
Alumnos que respondieron	41	41	40
Suma total	3135	3603	3353
Promedio grupal	76	87	83

. Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior se encontró que el grupo que resultó con un porcentaje menor de autoconcepto fue el 101, perteneciente al área de Contabilidad, de este modo fue seleccionado para desarrollar el proyecto de intervención educativa, puesto que evidenció tener un nivel mayor de necesidad, en comparación a los otros dos grupos, para desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, pues en suma obtuvieron el porcentaje menor, como puede verse en el recuadro de color rojo su promedio fue de 76, en comparación al 87 del grupo de Hospitalidad turística y del 83 de Telecomunicaciones.

Una vez identificado el grupo en el que se desarrollaría el proyecto de intervención educativa, que fue el 101 de Contabilidad, se le aplicó un cuestionario de condiciones de estudio (Ver anexo 1), que clasifica cinco

condiciones de estudio, las cuales son técnicas para leer o tomar notas, hábitos de orden, capacidad de concentración, distribución del trabajo y actitudes frente al estudio, por lo que a continuación se presenta la tabla 4, “Condiciones de estudio del grupo 101”.

Tabla 4. Condiciones de estudio del grupo 101

Condiciones de Estudio					
Alumnos	Técnicas para leer o tomar notas	Hábitos de orden	Capacidad de concentración	Distribución del trabajo	Actitudes frente al estudio
1					•
2					•
3			•		
4	/	/	/	/	/
5		•			
6					•
7	•				
8			•		
9				•	
10			•		
11			•		
12		•			
13		•			
14	•				
15		•			
16				•	
17		•			
18		•			
19			•		
20		•			
21	/	/	/		/
22				•	
23		•			
24	•				
25			•		
26		•			
27				•	
28					•
29		•			
30				•	
31		•			
32	•				

33					•
34			•		
35			•		
36				•	
37	/	/	/		/
38		•			
39			•		
40					•
41				•	
42		•			
43				•	
44		•			
45	/	/	/		/
Total	4	14	9	8	6

Fuente: Elaboración propia

Tal y como lo ilustra la tabla, del cuestionario de hábitos de estudio, se tuvo como resultado que el área de oportunidad que predomina en el grupo es hábitos de orden, puesto que obtuvo el puntaje más elevado, con catorce alumnos, en comparación con los cuatro de técnicas para leer o tomar notas, los nueve de capacidad de concentración, ocho alumnos de distribución del trabajo y seis actitudes frente al estudio.

Asimismo, para complementar el diagnóstico del grupo 101, se aplicó un cuestionario de estilos de aprendizaje (Ver anexo 2), que se caracteriza por estar integrado por ochenta frases, presentadas en pares, para que los estudiantes lean las dos frases de cada ítem y seleccionen aquella que describa mejor su opinión o preferencias, es así como se puede obtener el estilo de aprendizaje que predomina en cada uno de los estudiantes, dentro de estos el cuestionario clasifica aprendizaje práctico, teórico, activo y reflexivo. Enseguida se muestra la tabla 5, “Estilos de aprendizaje del grupo 101”.

Tabla 5. Estilos de aprendizaje del grupo 101

Estilos de Aprendizaje				
Alumnos	Teórico	Práctico	Activo	Reflexivo
1				•
2			•	

3		•		
4	/	/	/	/
5	•			
6		•		
7	•			
8		•		
9			•	
10				•
11		•		
12				•
13			•	
14			•	
15		•		
16			•	
17		•		
18				•
19		•		
20		•		
21	/	/	/	/
22				•
23			•	
24			•	
25		•		
26			•	
27				•
28			•	
29				•
30			•	
31	•			
32		•		
33				•
34		•		
35		•		
36			•	
37	/	/	/	/
38		•		
39			•	
40			•	
41			•	
42		•		
43			•	
44	•			
45	/	/	/	/

Total	4	14	15	8
-------	---	----	----	---

.Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos del cuestionario de estilos de aprendizaje, como puede verse en la tabla, indican que el estilo de aprendizaje que predomina en el grupo, es el activo, con quince estudiantes que clasificaron ahí, seguido del aprendizaje práctico con 14 alumnos, en tercer lugar se encuentra el estilo de aprendizaje reflexivo con ocho alumnos y por último el estilo teórico con solo cuatro estudiantes.

De modo que dichas características, brindan un panorama acerca del grupo, pues al predominar en estilos de aprendizaje activo, seguido del práctico, indica que para gestionar el aprendizaje significativo en ellos, será necesario diseñar y seleccionar estrategias de aprendizaje dinámico, que movilicen y capten el interés de los estudiantes, esto se tomará en cuenta para la planeación de la intervención, así como para definir la estrategia de aprendizaje que se utilizará.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se presentarán una serie de teorías que fundamentan el proyecto de intervención educativa denominado, desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177, a través del aprendizaje colaborativo, entre estas se encuentran la constructivista, desarrollo del autoconcepto y aprendizaje colaborativo con sus respectivas especificaciones y relaciones entre sí, para una mejor organización, se clasificarán en diferentes subtemas.

3.1 El aprendizaje emocional

Los seres humanos experimentamos una serie de emociones y sentimientos día a día a lo largo de nuestra vida, con la opción de reconocerlas, expresarlas o controlarlas de acuerdo a la personalidad individual y la manera en que el contexto nos enseñó a hacerlo, por lo que la manera en que nos desenvolvemos en relación con otros o la manera en que actuamos en los diferentes espacios a los que nos integramos en cada etapa de la vida, se ve influido por las emociones que predominan en nosotros mismos. Es así como dentro del contexto de este proyecto de intervención educativa, se interviene en el proceso emocional de los estudiantes dentro del Conalep 177, para lo que es necesario hacer un recorrido del reconocimiento que las emociones han tenido dentro del contexto educativo.

De acuerdo con Bisquerra (2009), hasta los años sesenta, el conductismo y el positivismo lógico consideraron que las emociones no podían ser objeto de investigación científica por no ser controlables y replicables, es decir, no eran observables, lo que generó en esa época la ausencia de consideración del aspecto emocional de los estudiantes o la falta del reconocimiento de las emociones como causa del comportamiento humano. Posteriormente, a partir de dicha década, a causa del modelo neoconductista surgen constructos teóricos no directamente observables, así como con la adopción de planteamientos holísticos, morales y sintéticos, inicia la apertura al estudio y reconocimiento de las emociones. Siendo hasta la última mitad de los años noventa, cuando se desarrolla una revolución emocional, la cual influye en la psicología, la educación y la sociedad en general.

Asimismo, Bisquerra (2009, s.p.), describe doce argumentos para justificar la necesidad de la educación emocional:

1. La finalidad de la educación es pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno [...] pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: desarrollo cognitivo y el emocional [...] el segundo que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa.
2. La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal [...] impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional.
3. El autoconocimiento [...] ha sido uno de los objetivos del ser humano y está presente en la educación.
4. Se estima que en el futuro la mayoría de las personas pasarán por etapas de desempleo [...] el paro puede provocar una disminución de la autoestima, estados depresivos, y otras secuelas en la salud física y psíquica del individuo.
5. Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios y otros fenómenos [...] provocan estados emocionales negativos, como la apatía y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio.
6. Las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos [...] estos conflictos afectan a los sentimientos.
7. Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional.
8. El no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo, puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social.
9. La necesidad de poner inteligencia a la emoción.
10. El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión.
11. Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación [...] las relaciones interpersonales quedan sustituidas por las tecnologías de la comunicación [...] puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo.
12. El rol del profesor cambia, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo

Dentro de estos argumentos, para este proyecto de intervención educativa se considera conveniente tomar en cuenta el desarrollo de la personalidad integral

del alumno, lo cual incluye el desarrollo cognitivo y el emocional, dando énfasis en el aspecto emocional a través de la presentación de las emociones y una serie de técnicas que permitan el reconocimiento de estas y haciendo que también puedan ser expresadas, lo que permitirá el autoconocimiento que el autor considera que forma parte de la educación, de este modo los estudiantes desarrollaran la habilidad de enfrentar las situaciones escolares que pueden ocasionar emociones negativas o tensión emocional, como las relaciones sociales o aspectos de desempeño académico. Asimismo, (Barreto 2011, pág. 26), establece que:

El aprendizaje emocional consiste en identificar emociones y sentimientos con claridad; esto permite a la persona percibir en realidad cómo se siente, qué factores le llevaron a sentirse de determinada manera o por qué se produjeron ciertos comportamientos, así como la comprensión y tolerancia para con los demás, y con quienes se dan los roces interpersonales que motivan la madurez de la vida social y fraternal.

De modo que los estudiantes aprenderán inicialmente cuáles son las emociones básicas, seguido de una identificación personal para posteriormente reconocer las emociones de los demás y sentir la confianza de expresarlas, con la intención de mejorar las relaciones interpersonales dentro del grupo, esto dentro de un marco escolar, sin embargo, se pretende que sea lo suficientemente significativo para que lo apliquen a su vida personal, es decir, fuera del contexto educativo.

3.2. El autoconcepto

De acuerdo con Shavelson y Bolus (2001, citado por Shucnk, 2012, pág. 383) “El autoconcepto se refiere al conjunto de autopercepciones de unas personas que a) se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del ambiente y b) reciben una influencia importante de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas.”

Se ha estudiado por diversas disciplinas como la filosofía, psicología y sociología, esto de acuerdo con James (1890, citado por González y Tourón, 1992) quien hace un recorrido por los orígenes históricos del mismo, indicando también que fue la psicología quien ha establecido múltiples teorizaciones del mismo, desde que se volviera oficialmente una ciencia. James (1890, en González y Tourón,

1992), es considerado el pionero de estudios de autoconcepto, desde el cual se derivan los escritos actuales de este, asimismo “Señala que se pueden distinguir dos dimensiones dentro del yo total (o *self*), que son el sí mismo como conocedor – proceso, agente de conducta o Yo (I), y el sí mismo como conocido -objeto o estructura- o Mí (*Me*)”, James (1890, en González y Tourón, 1992, pág. 27)

Entendiéndose que el mí mismo corresponde a ser estudiado por la psicología, a diferencia del sí mismo como conocedor corresponde a la filosofía. De modo que la psicología se ha centrado en el Mí, conocido como autoconcepto, así como términos relacionados a este como lo son la autoconciencia, autopercepción, autoimagen, autovalía, autoeficacia, autoestima, autoaceptación o autoevaluación, estos dentro del marco para conocer al Mí mismo. Cabe señalar que desde las teorías conductistas se rechazó el estudio del autoconcepto, por considerarlo subjetivo e imposible de definir operacional y funcionalmente, sin embargo, fueron los interaccionistas quienes hicieron del autoconcepto su eje central en sus teorías, de acuerdo con González y Tourón (1992).

Por otra parte, el autoconcepto surgió dentro de la teoría psicoanalítica, pero fue ignorado por los psicólogos conductistas americanos, es hasta a finales de los años treinta e inicios de los cuarenta, Allport, (1943, citado por González y Tourón 1992, pág. 30), retomó el autoconcepto como área de estudio dentro de la psicología, pero finalmente en los años setenta y ochenta reemerge con la llamada revolución cognitiva de la psicología.

Se indica así mismo González y Tourón (1992), que en los años cuarenta, surge la psicología humanista, que en consecuencia impulsa a los psicólogos al estudio del autoconcepto, de modo que como lo ilustran Snygg y Combs (1949, Rogers 1951, citados por González y Tourón 1992, pág. 30), señalando que sus aportaciones han contribuido a colocar al autoconcepto como constructo central en la teoría de la personalidad y en la teoría del *counseling*, destacando también su importancia en el ámbito educativo.

Asimismo Combs, Avila, Purkey y Novak, (1974, citados por González y Tourón 1992), refieren al hecho de que en esos años desarrollaron un cuerpo de investigación en el que identificaron medio para facilitar el desarrollo del autoconcepto en la escuela y poder impulsar el aprendizaje. En términos generales González y Tourón (1992, pág. 30), establece que: “Las teorizaciones de Snygg, Combs y Rogers, psicólogos humanistas, junto con las de James, los interaccionistas y, en menor medida los psicoanalistas, constituyen los pilares sobre los que se ha asentado la moderna teorización e investigación empírica acerca del autoconcepto”.

Como fundamento del autoconcepto se retoma la teoría de William James (1842-1910), quien de acuerdo con González y Tourón (1992), es considerado el padre de la investigación del autoconcepto, dentro de su teoría, hace mención del ego empírico o Mí, que se integra por tres aspectos, el primero corresponde a elementos constituyentes e incluye el mí material, mí social y mí espiritual, en seguida se encuentra el aspecto de los sentimientos y emociones que suscitan en la autoapreciación y autodecepción, en tercer lugar están los actos a que conducen, que son cuidado y conservación del yo, es decir, con esto se demuestra el carácter multidimensional del tema, sin embargo, cada persona le da importancia diferente a cada aspecto. Dentro del marco de este proyecto de intervención educativa se toma en cuenta el mí social, que refiere al reconocimiento que la persona recibe de otros.

Como segunda teoría del autoconcepto González y Tourón (1992), hace referencia al interaccionismo simbólico, la cual emergió de 1920 a 1930 y forma parte de la psicología social, dentro de sus orígenes retoma a filósofos moralistas del siglo XVIII, quienes expusieron que el individuo para humanizarse precisa de la sociedad, puesto que le permite interiorizar las reglas sociales y morales, lo que lo lleva a regular su conducta y juzgarse a sí mismo. Es así como el interaccionismo simbólico difiere del conductismo en la consideración del individuo como un ser que interactúa, con el mundo exterior y con los otros, empleando símbolos, siendo uno de los más importantes el lenguaje.

De modo que dicha teoría resalta la importancia de la interacción social en el desarrollo de la personalidad, siendo el autoconcepto parte de la misma, percibiéndolo como un producto social, es decir, tal y como lo ilustra González y Tourón (1992, pág. 40): “Es un producto social en cuanto que en la interacción social surge y se desarrolla la conciencia del yo, y es una fuerza social porque las acciones del individuo, vienen determinadas por la clase de persona que cree ser.”

Para continuar, se incluye el autoconcepto en la psicología humanista de la personalidad, que de acuerdo con González y Tourón (1992) se abre espacio entre la teoría conductista que estudia las variables ambientales que controlan la conducta y el psicoanálisis que refiere a fuerzas inconscientes de la manifestación de la personalidad, es decir, para la psicología humanista la conducta humana no es un efecto mecánico de los estímulos del ambiente, ni el producto de un juego de fuerzas inconsciente, sino fruto de la interpretación subjetiva que el sujeto hace de la realidad.

Por otra parte, existen modelos analíticos del autoconcepto que se fundamentan en perspectiva fenomenológica de los interaccionistas y de la psicología humanista, los cuales son modelo de enfoque social y enfoque individualista, de los que se retoma el primero, estableciendo que la construcción de la imagen o concepto de sí mismo, surge de la comunicación interpersonal, la reacción de las personas significativas y el aprendizaje de papeles o roles sociales. Asimismo, existen diferentes conceptualizaciones referentes al autoconcepto, sin embargo, para el proyecto de intervención educativa, se han fundamentado aquellas que sirvan de base para el desarrollo del mismo.

Es necesario indicar también la relación que existe entre el autoconcepto y aprendizaje, puesto que el proyecto de intervención educativa se desarrolla dentro de este contexto, por lo que González y Tourón (1992), indican que para la psicología cognitiva, el autoconcepto contiene información personal referente a creencias, emociones y evaluaciones, así como también tiene un rol activo en las etapas del procesamiento de la información, como lo son la atención, codificación,

interpretación y utilización de la información. Con esta idea se puede identificar la relación existente entre el aprendizaje y el autoconcepto, pues con las teorías incluidas, se ha presentado la evolución que éste ha tenido a lo largo de décadas y diferentes enfoques de investigación.

3.3 La teoría humanista como fundamento teórico para el desarrollo del autoconcepto

Como fundamento teórico del desarrollo del autoconcepto que se abordará en el proyecto de intervención educativa, se han encontrado referencias a la teoría humanista, las cuales se presentan a continuación, así como una explicación de los antecedentes generales de la teoría para poder contextualizarla a la actualidad. Cabe señalar que antes de especificar las postulaciones de la teoría humanista, se presentan de forma general los inicios de la misma, que surgen a partir de la psicología humanista, para posteriormente señalar el uso de la misma en la educación.

Cabe señalar que de acuerdo con Riveros (2014), indica que la psicología humanista surgió a inicios del siglo XX, que en ese entonces se caracterizaba por ser un contexto en el que había finalizado la primera guerra mundial, haciendo que predominaran enfoques para comprender los fenómenos psicológicos y humanos, conocidos y desconocidos para la época, de modo que la humanidad se vio enfrentada a una era de revolución cultural a nivel de un cambio y cuestionamiento de todo lo existente, como lo ilustra Riveros (2014 pág. 138):

La psicología humanista nace oficialmente en Estados Unidos en 1962... el anhelo era entonces desarrollar una nueva psicología que se ocupe de la subjetividad y experiencia interna, de la persona como un todo...sino que contemplar a la persona como objeto luminoso de estudio, y asimismo, desarrollar una nueva disciplina que investigue los fenómenos más positivos y sanos del ser humano como el amor, creatividad, comunicación, libertad, capacidad de decidir.

De acuerdo con Churchill (2005 citado por Peláez, Lozada y Olano; 2013, pág. 420), desde una perspectiva humanista se buscan respuestas acerca de los significados de la conciencia, conducta y cultura, en contextos de diversidad y cambio, por lo que, si se centra la atención al contexto educativo, para la teoría humanista este debe ser considerado como un espacio en el que la cultura de la

institución puede influir en la conducta y conciencia de los estudiantes. Asimismo, Lyons (2006, citado por Peláez, Lozada y Olano 2013 pág. 422) indica que la teoría humanista ha desarrollado sus investigaciones en torno a la autenticidad, identidad, crecimiento personal y trascendencia, de modo que dentro de la educación tiene propuestas pedagógicas y de aprendizajes centradas en la persona, es decir, en los estudiantes. Por su parte, Rodríguez (2013, pág. 41), estipula que:

La educación humanista se define como de tipo indirecto pues en ella el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido.

Como lo ilustra la cita, la teoría humanista considera que el estudiante debe ser un agente activo en su proceso de aprendizaje, y junto con las ideas anteriores, puede identificarse la manera en que dicha teoría comprende al aprendiente como un ser integral. De este modo, se hace la conexión del enfoque humanista contextualizado al ámbito educativo, estableciendo de acuerdo con Rodríguez (2013), que el humanismo considera que la naturaleza humana adolece de fallos internos, de modo que el buen desarrollo humano solo se consigue mediante una ayuda externa estimulativa, orientadora y correctiva, dentro de la educación, por lo que esa ayuda externa se convierte en responsabilidad del profesor para gestionar apropiadamente las interacciones y el aprendizaje grupal.

Este proyecto de intervención educativa se basa en lo que sostiene Schunk (2012), en su libro de Teorías del aprendizaje, donde indica que de acuerdo con la teoría humanista, el estudio de las personas es holístico, es decir, que para entender a la gente debemos estudiar sus conductas, pensamientos y sentimientos, asimismo, los humanistas enfatizan la consciencia que tienen los individuos de sí mismos, en este orden de ideas, se puede identificar la relación que existe entre el aspecto socioemocional de los estudiantes y la manera en que incluye en el proceso de aprendizaje de los mismos, por lo que se considera pertinente desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, a través de la identificación de emociones y motivación.

Asimismo, González (2009), señala que la educación holística es una pedagogía humanista centrada en el estudiante e interesada, ante todo, en su formación y desarrollo como persona, en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta.

De igual forma, la autora señala que la educación holística no es un método educativo, sino una visión creativa e integral de la educación. Es una educación para la vida, que contempla al estudiante como un todo y no solo como un cerebro; o, por mejor decir, como un cerebro incompleto en el que solo se apela al hemisferio izquierdo (el lógico, el analítico, el racional) en detrimento del hemisferio derecho (el intuitivo, el creativo, el imaginativo).

Es una educación que va más allá del aspecto cognitivo y, sin desdeñar éste, se centra también en el físico, el emocional y el espiritual para formar un ser más íntegro. Lo cual sustenta la intención de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, pues podrán formar parte de sus características personales y podrán aplicarlas dentro y fuera del contexto escolar

3.4 El constructivismo

Dentro del marco de teorías que sustentan el proyecto de intervención educativa, se encuentra el constructivismo, del cual deriva la estrategia metodológica que se utilizó, por lo que se presenta un recorrido por las características generales de la teoría constructivista y sus principales autores.

De acuerdo con García (2010), el término constructivista se ha empleado en diversos campos como lo son la filosofía moral, estética, educación y psicología, sin embargo, para fines del proyecto de intervención educativa es necesario hacer énfasis en las postulaciones que se desarrollaron de la psicología y educación, siendo los principales autores Ausubel, Piaget, y Vygotsky. De modo que se presentan las postulaciones generales de cada uno de estos autores, para finalmente ampliar la perspectiva de Vygotsky, autor en quien se basó el proyecto. Para iniciar, se retoma a Piaget, quien según García (2010, pág. 11):

Un principio fundamental es la naturaleza adaptativa de la inteligencia, que para él consiste en un “equilibrio” entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas. Cuando el sujeto logra adaptarse a través de su propia acción sobre los objetos que lo rodean, el proceso se llama asimilación...en vez de someterse pasivamente al medio, lo modifica, imponiéndoles cierta estructura propia; a través de la asimilación el ser humano va “construyendo” un mundo, en cierta forma “a su modo.

Asimismo, García (2010), indica que Piaget realizó diversas investigaciones para identificar la manera en que se adquiere el aprendizaje, lo que lo llevo a diseñar una teoría del conocimiento acerca de cómo los niños se desarrollan cognitivamente, dentro de la cual estableció una serie de etapas, son cuatro, la primera, sensoriomotora, segunda, preoperacional, tercera, operaciones concretas y la cuarta operaciones formales, en resumidas cuentas, la etapa sensoriomotora se da desde el nacimiento hasta los dos años de edad, seguida de la etapa del pensamiento preoperacional que inicia a partir de los dos años de edad y finaliza a los seis o siete, la tercer etapa es la de operaciones concretas que abarca un periodo de los seis o siete años hasta los once o doce y finalmente la etapa de las operaciones formales, que se presenta en la adolescencia.

Cabe señalar que las aportaciones de Piaget fueron importantes en los años veinte, sin embargo, fue hasta la década de 1960 cuando fueron difundidas y aceptadas en el mundo académico de Europa y Estados Unidos, lo que llevo a que en 1970 se dieran a conocer en México, haciendo que el mayor ímpetu de su teoría se alcanzara en la década de 1980. Es así como García (2010, pág. 15) concluye que:

La aportación de Piaget ha significado un giro hacia una nueva concepción del desarrollo mental y actividad educativa, porque lo entendió como algo que no sólo es una capacidad pasiva, sino activa, organizada y dirigida por los seres humanos en su relación con el mundo, lo cual le exige elevar su nivel mental; y lo segundo, por la influencia para reflexionar acerca de la importancia de modificar y adecuar las actividades educativas en función de las más altas capacidades humanas.

De modo que fue el pionero en incluir una perspectiva en la que el ser humano, en su proceso de aprendizaje queda influenciado por el entorno, no únicamente de procesos internos, por lo que la interacción entre el ambiente y los procesos cognitivos permiten que el aprendizaje sea construido, así como también es

necesario gestar un proceso de enseñanza que involucre al aprendiente con el ambiente, a través de la interacción.

En seguida se presentan las postulaciones generales realizadas por Ausubel, quien según García (2010), se preguntó qué aportes podía dar la psicología a la educación, es decir, se enfocó en que, con la complementariedad de ambas, se diseñaran, para cada caso particular, estrategias y formas de intervención adecuadas. Es así como establece que la experiencia presente, es decir, la nueva información siempre está “anclada” dentro del contexto de lo que el alumno ya sabe con anterioridad, conocimientos previos, de modo que las ideas se integran y ligan unas con otras en forma ordenada. Estableciendo como proceso primario de aprendizaje la subordinación, que de acuerdo con García (2010, pág. 35), esta es:

Donde los nuevos materiales se relacionan con un conjunto de ideas relevantes que existen previamente en el individuo dentro de su estructura cognitiva, la cual debe concebirse como el residuo o el resultado final de una gran cantidad de experiencias de aprendizaje.

Lo que lleva a identificar en las postulaciones de Ausubel, la relevancia que da a la estructura cognitiva de las personas, pues es el punto de referencia principal que permitirá que se aprenda nueva información, modificando u olvidando aquello que ya no es significativo a partir de lo que se quiere aprender.

Por otro lado, un aspecto importante de la teoría de Ausubel (Op. Cit. García (2010), éste consideraba que las variables motivacionales, o las necesidades socio-afectivas influyen de manera muy importante en el aprendizaje, aunque resulta ser un aspecto que no se reconoce comúnmente de su teoría, pero a partir de esta postulación, García (2010, pág. 40), indica que:

El salón de clase es una reproducción de la realidad social, pues dentro de él se dan muchas diferencias en cuanto a las maneras de relacionarse los alumnos entre sí, las formas de apoyarse, de competir, de comunicarse, y en cuanto a la “imagen” que tienen unos de otros.

Así como reconoce el maestro tiene la influencia necesaria para encaminar el ambiente en el aula de manera positiva, por lo que, desde la teoría de Ausubel, se fundamenta también la importancia de considerar el aspecto afectivo que los

estudiantes presentan y desarrollan dentro del aula y el cual influye en sus procesos cognitivos, a través de las relaciones y la manera en que interactúa con sus demás compañeros.

Otro autor reconocido y que cabe mencionar dentro de la fundamentación teórica del proyecto de intervención educativa es Vygotsky, pues su teoría es la principal base que sustenta dicho proyecto. Es así como se retoma a García (2010), quien indica que, como punto de partida, se debe considerar que la percepción es un proceso con origen biológico pero que su desarrollo requiere la intervención de la cultura, por medio del lenguaje.

Aunado a esto, Vygotsky (en García, 2010), establece también como parte de su teoría, los procesos mentales superiores, que se constituyen por la inteligencia, pensamiento, proceso de análisis y síntesis, reflexión, atención y abstracción, y se desarrollan a lo largo de la historia como elementos de la cultura humana, a partir de su base biológica con la influencia socio histórica del medio en el que viven.

Se considera pertinente señalar, que como premisas básicas del constructivismo de Vygotsky, (Op. Cit. García, 2010), reconoce que se basa en lo que es la realidad, el conocimiento y aprendizaje, siendo la realidad lo que se construye con nuestras propias actividades, el conocimiento resulta ser un producto construido social y culturalmente, y el aprendizaje es un proceso social, es decir, el aprendizaje ocurre cuando las personas se involucran de manera organizada en ciertas actividades de acuerdo con ciertos propósitos.

Tomando como base lo anterior, se llega al constructivismo social de Vygotsky, de ahí que se retoma como fundamento teórico el constructivismo sociocultural, debido a que permite fundamentar la elección y aplicación de una estrategia metodológica, como lo fue el aprendizaje colaborativo, sin embargo, antes de desarrollar teorías al respecto, se incluirá primero un recorrido por las postulaciones de la teoría sociocultural de Vygotsky,

3.4.1 Constructivismo sociocultural

Para presentar la teoría sociocultural de Vygotsky, se toma en cuenta a Tudge y Scrimsher (2003, citados por Schunk 2012, pág. 240), quienes indican que en términos generales la teoría asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje. Sin embargo, como principios básicos de la teoría, se sabe que considera que las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.

De acuerdo con Ellis (2005), Vygotsky destacó la importancia de la sociedad y la cultura para la promoción del desarrollo cognitivo, así como que los procesos mentales complejos tienen su origen en actividades sociales, es decir, los procesos de pensamiento tienen sus raíces en las interacciones sociales.

De acuerdo con Vygotsky (1988 citado por Ledesma, 2014), en la pedagogía y psicología se aplican las funciones psicológicas en varias actividades educativas y en la vida diaria, las cuales son funciones psicológicas elementales que resultan ser naturales, dependen del entorno, es decir, de su estimulación ambiental, y en el caso de las funciones psicológicas superiores, dependen de la autorregulación y su estimulación, las cuales son de naturaleza social, por lo tanto, para entender al individuo, primero es necesario entender las relaciones sociales en la que éste se desenvuelve, puesto que de estas relaciones depende las conductas y pensamientos de un tejido social, dentro de los diferentes contextos de los que forma parte.

De modo similar, Ledesma (2014), indica que el contexto social es importante en el campo educativo, los estudiantes aprenden por medio de conversaciones formales e informales, son los momentos apropiados que buscan soluciones de manera conjunta mediante el diálogo, dentro de este orden de ideas, de acuerdo con Caicedo (2012, citado por Ledesma, 2014), indica que hoy se sabe que las condiciones sociales tienen un impacto mayor de lo que se ha aceptado, puesto que parece que influyen en gran medida en los niveles de estrés, cognición, estado de ánimo, capacidad de afecto y el autoconcepto.

Cabe señalar que el aspecto emocional de los estudiantes forma parte de este enfoque constructivista, pues ve al estudiante de forma integral, así que la conciencia social, de acuerdo con Ledesma (2014), se integra por la empatía primordial, que es sentir lo que sienten los demás, seguido de la sintonía, que refiere a escuchar de manera totalmente receptiva y poder así conectar con los demás, la exactitud empática que es comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás y finalmente la cognición social que permite entender el funcionamiento del mundo social, es decir, el aspecto afectivo de los individuos se integra a través de la interacción social, puesto que a pesar que es un proceso individual, es a través de la convivencia con otros que se da y recibe un intercambio de aprendizajes para el desarrollo de habilidades emocionales que son demandas por los diferentes contextos.

A este respecto, García (2010), señala que a partir de las interrelaciones sociales se da origen a la llamada internalización del sujeto, el cual es un proceso de autoformación de las personas para evolucionar hacia formas superiores de pensamiento, es decir, el aprendizaje se logra a partir del otro, al interactuar e intercambiar información, asimismo se considera que en la obra Vygotsky, se identifica la noción de que el desarrollo humano se apoya en las consecuencias de las relaciones de unas personas con otras, de ahí que se da importancia a la interacción humana, dado dichos postulados, surge la necesidad dentro de este proyecto de intervención educativa, de encontrar una estrategia que utilice a su favor las relaciones interpersonales que se dan en el grupo intervenido, así como la interacción y convivencia del mismo, de modo que se elige el aprendizaje colaborativo como la estrategia que dirigirá el proceso de intervención.

Por último Woolfolk (2014), señala que dentro de las formas en que se pueden desarrollar las funciones mentales se encuentra el aprendizaje por colaboración, en el que un grupo de pares intenta comprenderse entre sí mientras ocurre el aprendizaje, considerándose una forma de aprendizaje cultural.

3.5 El aprendizaje colaborativo como estrategia para desarrollar el autoconcepto

Para fundamentar el uso de la estrategia de aprendizaje colaborativo, se presentarán las postulaciones más relevantes para este proyecto de intervención educativa, de modo que para continuar el orden de la fundamentación teórica, se cita a Maldonado (2007), quien como antecedentes de la estrategia retoma a Vygotsky por su énfasis en la interacción social como factor clave para el aprendizaje y la transmisión de la cultura, más específicamente Vygotsky (1979, citado por Maldonado 2007, pág. 266):

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

De modo que, el aprendizaje colaborativo es entendido desde Vygotsky como esa interacción necesaria para generar el aprendizaje, es por ello que en aula se ha considerado pertinente hacer uso de esta postulación, para gestionar el aprendizaje desde un enfoque diferente al que perdura en las aulas y poder así, ver qué resultados se alcanzan.

Asimismo, Carretero (1997, citado por Maldonado 2007, pág. 267), señala que la contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas, que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Del mismo modo, Johnson y Johnson (1999, citado por Bigurra 2005), que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por cinco factores principales, que son la interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora cara a cara, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal. Para los fines de este proyecto de intervención educativa se describirán de forma más específicas cada una de éstas.

La interdependencia positiva se refiere a que los miembros del grupo compartan metas, de modo que cada uno se ve afectado por las acciones del otro, por lo que el estudiante se da cuenta de la necesidad que tiene de sus demás compañeros

para realizar su tarea, asimismo se elimina la competitividad y el individualismo. La responsabilidad individual se asume de manera que a pesar del sentimiento de pertenencia al grupo, se tiene conciencia de que las metas poseen un carácter individual, así los estudiantes reconocen que si fallan individualmente, lo hacen de manera colectiva, por lo que los alumnos sobresalientes asumen la responsabilidad de ayudar a los que lo requieran, y en dado caso, quienes necesiten ayuda deben aprender a solicitarla también.

Enseguida se encuentra la interacción cara a cara, que se caracteriza por promover el aprendizaje compartiendo y animando el esfuerzo a aprender, de modo que los alumnos discuten, aprenden de ellos y enseñan lo que saben a sus compañeros, para lo que es fundamental que las relaciones interpersonales se basen en el respeto, mostrando apertura hacia las ideas de sus compañeros y cuidando que no haya alumnos que se aíslen o sean rechazados dentro del grupo, lo que en consecuencia genera la manifestación de relaciones de amistad y compañerismo.

Las técnicas interpersonales y de equipo, refieren a que es necesario que los estudiantes aprendan prácticas interpersonales y grupales para el logro del aprendizaje colaborativo, es decir, aprender a ejercer dirección, tomar decisiones, manejar conflictos y sentirse motivados a hacerlo. Por último, la evaluación grupal consiste en revisar constantemente cómo funciona el grupo, conocer sus fortalezas y debilidades para ajustar aquellos que necesiten para alcanzar sus metas y poder así, fortalecer sus áreas de oportunidad, Johnson y Johnson, (1999, citados por Bigurra 2005, pág. 16 -17).

Por lo anterior Bigurra (2005), precisa que el empleo del aprendizaje colaborativo en el aula, ofrece la posibilidad de alcanzar en forma simultánea, resultados de aprendizaje de la materia, así como de desarrollo personal, de ahí que esta estrategia fuera seleccionada para permitir el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes a través de una gestión del aprendizaje grupal de forma colaborativa.

Por su parte, García (2013), establece que para aprendizaje constructivista lo esencial en la enseñanza es la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje, referente a la capacidad para resolver problemas, el desarrollo de un pensamiento crítico y el despliegue de la creatividad, esta idea se relaciona con la intervención educativa dado que pretende generar un cambio en la actitud que los alumnos tienen frente al estudio, es decir, ellos serán capaces de tener una actitud propositiva, lo que incluirá elementos de creatividad y motivación para cambiar la percepción que tienen de sí mismos.

Respecto a su desempeño académico, siguiendo con la teoría constructivista, el profesor, más que ser el “transmisor” de la información, se convierte en un promotor de las capacidades del alumno para aprender por sí mismo, lo cual resulta esencial como uno de los objetivos de la intervención, ya que la gestora se encargará de desarrollar habilidades y la confianza en sí mismo de los participantes, haciendo uso de una estrategia metodológica denominada aprendizaje colaborativo.

A este respecto, Barkley, Cross y Howel (2007, pág. 17-18) argumentan a favor del aprendizaje colaborativo, confirmando con base en investigaciones actuales sobre la cognición y el cerebro, el grado de eficacia de la interacción entre compañeros para promover el aprendizaje activo, colaborar es trabajar con otra u otras personas.

Dentro de este marco, aluden a la expresión aprendizaje colaborativo como las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos, caracterizado por tres elementos esenciales, primeramente se encuentra el diseño intencional, es decir, los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos, seguido de la colaboración, a condición de que todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados y la tercer característica es que tenga lugar una enseñanza significativa, se quiere con ello traspasar la responsabilidad a los alumnos y hacer que la clave vibre con un trabajo animado y activo.

Partiendo de estas características, las actividades o técnicas vivenciales que se utilizarán durante el periodo de intervención, se diseñaran con la intención de que los participantes conozcan y asuman al aprendizaje colaborativo como una opción de gestionar su proceso de aprendizaje, identificando los beneficios que pueden obtener al trabajar colaborativamente para alcanzar objetivos que se plantean para las actividades o sesiones, y de este modo alcanzar un aprendizaje significativo, para que las habilidades socioemocionales que desarrollen, las apliquen en su contexto educativo o social, tanto al momento que dura la intervención, como principalmente al término de la misma.

En definitiva, para Barkley et al., (2007), el aprendizaje colaborativo consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos, por lo que será necesario presentar actividades que los estudiantes puedan trabajar en parejas o en grupos de trabajo, para que la aplicación de la estrategia resulte efectiva para los objetivos planeados.

Resulta también relevante, como señala Delgado (2016), mediante la colaboración aumenta la motivación por trabajar, al propiciarse una mayor cercanía y apertura entre los miembros del grupo, además se incrementa la satisfacción por el trabajo propio y, consecuentemente, se favorecen los sentimientos de autoestima, con ello, no sólo se propician actitudes y valores para las relaciones interpersonales, sino que los estudiantes trabajan también en la autopercepción, reconociendo sus capacidades y habilidades.

Por otra parte, la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo, de acuerdo con Delgado (2015), tiene como elementos básicos la meta en común, un sistema de recompensas, respuestas distribuidas, normas claras, un sistema de coordinación, interdependencia positiva, interacción, habilidades personales y de grupo y autoevaluación del grupo, por lo que considerando las características del ambiente de aprendizaje que se genera dentro de la institución, se seleccionó para gestionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Delgado (2015, pág. 149), plantea lo siguiente: “Mediante la colaboración aumenta la

motivación por trabajar, al propiciarse una mayor cercanía y apertura entre los miembros del grupo. Además, se incrementa la satisfacción por el trabajo propio y, consecuentemente, se favorecen los sentimientos de autoestima”.

Así que tal y como lo plantea el autor, la estrategia de aprendizaje colaborativo complementaria apropiadamente los aspectos socioemocionales a desarrollar durante la intervención, porque a pesar de que el autoconcepto es un elemento personal, la colaboración entre pares permitiría que se desarrollara a causa de la interacción.

Entre las ventajas que se pueden obtener dentro del aprendizaje colaborativo (Cooper 1996, citado por Bigurra, 2005, pág. 28) señala que: “Los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar con varias personas al mismo tiempo, en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de los estudiantes tímidos” Es por ello que un ambiente de respeto es esencial para general un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes sientan la confianza de participar y expresar ideas, así como de escuchar a sus compañeros y juntos construir su aprendizaje con base en las metas que tengan como grupo.

3.6 Técnicas y recursos para el desarrollo del autoconcepto

Siendo el objetivo general del proyecto de intervención educativa, desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, se planeó alcanzarlo a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo, para lo cual se seleccionaron las técnicas vivenciales y el uso de recursos como medios audiovisuales, para presentar a los estudiantes el contenido de la intervención y gestionar su aprendizaje.

3.6.1 Medios audiovisuales

Area (2009), indica que la digitalización de la información basada en la utilización de la tecnología informática es la gran revolución técnico – cultural del presente. Por otra parte, Pardo, et al. (2005), establecen que el uso de las tecnologías de la información en el proceso docente educativo presupone una dinámica o desarrollo diferente, puesto que posibilitan el reconocimiento del aprendizaje mediado por la

tecnología, como un proceso de construcción de conocimientos, individual y social, continuo, de gestión cognitiva, flexible, centrado en el estudiante, como protagonista fundamental de la construcción de sus conocimientos. De modo que debido a los avances en la tecnología, el ámbito educativo se ha impregnado del mismo, permitiendo la gestión del aprendizaje atractiva y con mayores opciones de accesibilidad a la información.

Sin embargo, como señala Area (2005), existen variables y factores que influyen en el uso de medios y tecnologías en el contexto educativo, entre estas variables se encuentran las de atributos internos del material, que refieren a la manera en que la información es representada o codificada, seguido de las variables de los sujetos que interactúan con el material, para lo que es necesario considerar sus conocimientos previos, actitudes, edad y estilos cognitivos, y la tercer variable es del contexto, referente a la tarea que se realizará con los medios, metas educativas y método de enseñanza.

Para este proyecto de intervención educativa se consideró que existen materiales la web sobre temas que permiten el desarrollo emocional de los estudiantes, es decir, de los temas planeados para la intervención, que fueron la identificación de emociones, desarrollo del autoconcepto y motivación para el establecimiento de metas, asimismo, tomando respecto a la segunda variables se consideró que los estudiantes se encuentran en la adolescencia, su estilo de aprendizaje es mayormente activo y que se pretendía que desarrollaran actitudes positivas con la intervención, como tercer variable, los objetivos de aprendizaje y el método de enseñanza, demandaban de la gestora el uso de un contenido que fuera atractivo para los estudiantes, que les permitiera reflexionar y prestar atención a las actividades y el contenido presentado, por lo cual se consideró pertinente utilizar la proyección de audiovisuales dentro del aula, en los que se abordarán los temas de las unidades, para gestionar un proceso metacognitivo en los estudiantes.

De acuerdo con Area (2005), existen una serie de medios y materiales de enseñanza, como lo son manipulativos, impresos, audiovisuales, auditivos y digitales, dentro de los cuales, los digitales son definidos como el conjunto de

recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinado con el sonido. Asimismo, como medio digital se entiende que se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utiliza y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Dentro de este orden de ideas, para el proyecto de intervención educativa se proyectaron videos a los estudiantes dentro del aula, con el uso de una laptop, proyector y bocina.

3.6.2 Técnicas vivenciales

Para el proyecto de intervención educativa se considera pertinente utilizar técnicas vivenciales para aplicarlas al grupo, puesto que les permitirán interactuar dentro y fuera del aula, a través de actividades en las que expresaran y escucharan emociones, que harán que el grupo se conozca y convivan. De acuerdo con González, Monroy y Kupferman (1999, pág. 51), la técnica es:

Cuando hablamos de técnica [...] nos estamos refiriendo al conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas grupales [...] es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma en base a diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más.

A continuación, se incluirán las características de técnicas que se utilizaron en el proyecto de intervención educativa, tomando como referencia a González, et al (1999), las cuales fueron las actividades recreativas, diálogo, discusión en grupos pequeños, grupos de encuentro, grupos de sensibilización y promoción de ideas.

Las primeras y principales técnicas utilizadas son las actividades recreativas, que se caracterizan por no estar orientadas hacia una meta específica y tienen un efecto indefinido e indirecto, pueden ser música, juegos atracciones, etc., entre sus beneficios se encuentra que aumentan la creatividad del grupo, ayudan a la integración del grupo brindando oportunidades para el reconocimiento, respuesta y nuevas experiencias, así como también crean una atmósfera agradable, aumenta la participación, facilita la comunicación, fija normas grupales y desarrolla la capacidad de conducción, de este modo, por su esencia activa y

algunas ocasiones divertida para los estudiantes, disminuye la tensión, su uso puede generar las relaciones intragrupales, creando sociabilidad, así como captan el interés de los estudiantes.

En seguida, se hizo uso del diálogo durante las actividades de las sesiones, puesto que se desarrollaron en parejas o en grupos de cuatro a cinco estudiantes, el diálogo se caracteriza por ser informal y facilitar el acceso a una comunicación directa, permitiendo que se apoyen mutuamente y compartan una responsabilidad, permitiendo la estimulación interpersonal, por lo anterior, resultó ser esencial para la apropiación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, puesto que les permitió llegar a acuerdos y en consecuencia alcanzar los objetivos de las actividades.

La discusión en grupos pequeños fue necesaria en las actividades de intervención, debido a que se desarrolla a partir del intercambio mutuo de ideas y opiniones, así como permite la acción y estimulación recíproca entre los integrantes, otorgando responsabilidad en las actividades para generar la participación, a su vez, enseña a los integrantes a pensar como grupo y a desarrollar igualdad, entre sus beneficios más importantes se encuentra que brinda la oportunidad de ampliar puntos de vista, obtener comprensión y cristalizar los pensamientos de cada uno de los participantes. De modo que las características descritas, reflejan la relación y la manera en que puede complementar al aprendizaje colaborativo mediante el cual se gestionó el aprendizaje en el grupo.

Los grupos de encuentro fue otra técnica utilizada durante el proceso de intervención del proyecto, que complementaba al aprendizaje colaborativo, puesto que tiene como finalidad, de acuerdo con González, et al (1999, pág. 67):

Es encontrar nuevas maneras de relacionarse con los otros integrantes del grupo y consigo mismos. [...] Cuando exploran sus sentimientos y actitudes hacia otros y hacia sí mismos, ven con claridad que los que manifestaron inicialmente eran fachadas o máscaras, dando paso así, a los sentimientos y a las personas reales. [...] Se genera un sentido de auténtica comunicación y los participantes sienten una unión e intimidad al revelar su personalidad de manera más profunda.

Con esta definición se evidencia la relevancia que tiene esta técnica de grupos de encuentro para el proyecto, puesto que al inicio y durante la intervención fue una técnica que se desarrolló y que generó un ambiente de confianza y disposición de los estudiantes para compartir y escuchar sentimientos.

Enseguida, la técnica de los grupos de sensibilización fue utilizada durante el proceso de sensibilización de la intervención y durante la misma, para abordar el tema de identificación de emociones, para González, et al (1999, pág. 78), dicho grupos se caracterizan por:

Es un grupo inestructurado, que se centra en problemas de tipo afectivo y en el cual se minimizan los factores intelectuales y didácticos. Estos grupos tienen como objetivo [...] el entendimiento de sí mismos, el ser sensitivos a los otros; el ser capaz de escuchar, de comunicarse, de entender y diagnosticar los problemas del grupo, de contribuir efectiva y diagnosticar los problemas del grupo, de contribuir efectiva y apropiadamente al trabajo en equipo, de entender las complejidades de la acción intergrupala y los problemas internos de la organización [...] hacer hincapié en las habilidades para las relaciones humanas, en el desarrollo personal, aumento de la comunicación y las relaciones interpersonales.

Por último, como parte de la estrategia de aprendizaje colaborativo, durante las diferentes actividades desarrolladas en el grupo en la intervención, se hizo uso de la técnica de promoción de ideas, como una manera de gestionar el aprendizaje de los estudiantes y promover el intercambio de las mismas, su definición de acuerdo con González, et al (1999, pág. 67) es:

Esta técnica se refiere a un tipo de interacción en un grupo pequeño, concebido para alentar la libre expresión de ideas sin restricciones ni limitaciones en cuanto a su factibilidad [...] brinda al grupo oportunidad para considerar muchas alternativas, incluyendo nuevas oportunidades que estimulan las facultades creadoras de los integrantes.

CAPÍTULO IV. PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Planeación de la implementación

Dentro de este capítulo se expondrá el proceso de planeación realizada para la implementación del proyecto de intervención educativa denominado *Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo*, en el que se incluye la planeación general del proyecto y el plan de evaluación.

4.1.1 Proceso de definición de la estrategia

Para el desarrollo del proyecto de intervención educativa, se consideró pertinente utilizar una estrategia metodológica que permitiera la gestión del aprendizaje del grupo. Considerando las características que ya se habían detectado en las fases anteriores, así como el objetivo del proyecto para desarrollar el autoconcepto a través del desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que por su naturaleza, demandaría que el grupo generara un ambiente de confianza y actitudes que permitieran la apertura a expresar y escuchar valoraciones propias, para llegar al desarrollo del autoconcepto, fue así como seleccionó la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo.

Para tal selección, también se tomó en consideración el cuestionario de estilos de aprendizaje (Ver anexo 2), que se aplicó durante el diagnóstico al grupo de Contabilidad, pues con el resultado de su aplicación y análisis, se detectó que en el grupo predomina el estilo activo, lo que indica que dentro del grupo predominan estudiantes que son entusiastas y que tienden a actuar antes de identificar posibles consecuencias, de modo que deben permanecer haciendo diferente actividades para mantener su interés y no solo estar sentados en un lugar.

Cabe indicar que dicho cuestionario está integrado por ochenta frases, las cuáles se presentan en pares, de modo tal que los estudiantes lean las dos frases de cada ítem y seleccionen aquella que describa mejor su opinión o preferencias, para que tras sus respuestas, se pueda obtener el estilo de aprendizaje que

predomina en cada uno de los estudiantes, dentro de estos el cuestionario clasifica aprendizaje práctico, teórico, activo y reflexivo.

Aunado al aspecto emocional que se aborda en el proyecto, se tomó la decisión de planear la intervención a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo, para generar un ambiente de convivencia dentro del grupo que permitiera el desarrollo del autoconcepto, así como la aplicación de técnicas vivenciales que fomentaran un aprendizaje activo y que a su vez, fuera atractivo para los estudiantes.

El motivo por el cual se planeó el uso de las técnicas vivenciales, se centró en que son una forma de desarrollar estrategias de enseñanza – aprendizaje que resultaran innovadoras para los estudiantes, puesto que son técnicas que hacen posible la participación de todo el grupo, ya sea dentro o fuera el aula, lo que puede desarrollar su creatividad, así como el interés de involucrarse en las sesiones, además de crear un ambiente de aprendizaje en el que desarrollen actitudes, valores y la comunicación grupal. Es así como se planearon técnicas vivenciales como, el terremoto, corazón de colores, un paseo por el bosque, los candados de la mente, en las que de acuerdo a las unidades en las que fueron aplicadas, colaboraron en el alcance de objetivos de las mismas y en la gestión del aprendizaje de los estudiantes.

4.1.2 Metodología de trabajo

El proyecto de intervención educativa se desarrolló del 14 de septiembre al 30 de noviembre del 2017, a través de tres unidades, siendo estas Manejo de las emociones de forma apropiada, Desarrollo del autoconcepto y Motivación para el logro de metas académicas, las cuales se definieron de acuerdo a los objetivos del proyecto, basados en el diagnóstico de necesidades que se hizo de la institución.

Sin embargo, debido a la negociación establecida con la dirección de la institución, así como a los cambios y modificaciones al modo en que la gestora realizaría el proyecto de intervención educativa en la misma, fue necesario

apegarse al programa del módulo Autogestión del Aprendizaje, que pertenece al área de formación básica que se imparte a los alumnos de primer semestre y dentro del cual se le autorizó el desarrollo de la intervención, siendo la maestra titular del módulo, con la condición de respetar y seguir las fechas establecidas para actividades académicas, extracurriculares y de evaluación del período Agosto 2017 – Enero 2018, en el que se llevó a cabo la intervención.

Por lo que para cada unidad se estableció un objetivo general, que en conjunto llevaría al logro del objetivo general del proyecto sobre desarrollar el autoconcepto de los estudiantes. La unidad uno, “Manejo de las emociones de forma apropiada”, inició con sesiones de sensibilización en las que se abordó el acercamiento de los estudiantes a la estrategia metodológica, iniciando la identificación de las diferencias entre el trabajo en equipo tradicional, así como entre el aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Seguido de la sensibilización a la importancia de conocer el aspecto socioemocional y su impacto en los procesos de aprendizaje.

La segunda unidad, tenía como objetivo desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, por lo que se consideraba la más importante, no obstante, de acuerdo a las necesidades y demandas que el grupo tuvo durante las sesiones de la primera unidad, fue necesario extender la primera y en consecuencia, la segunda unidad se pudo reducir pero sin que esto afectara los objetivos que se querían alcanzar. Se hizo uso de audiovisuales, reflexiones comentadas y técnicas vivenciales fuera del aula de clases, lo que generó un aprendizaje activo y colaborativo a la vez.

Para finalizar la planeación del proyecto de intervención educativa, se diseñó una tercera unidad en la que los estudiantes identificarían sus motivaciones personales para poder diseñar metas a corto, mediano y largo plazo, con actividades dentro y fuera del aula, predominando aquellas en las que se trabajó en grupos de trabajo con la metodología de aprendizaje colaborativo.

Es necesario precisar, que debido a que el tema en el que se centra el proyecto de intervención educativa compete al desarrollo de habilidades socioemocionales y no directamente a un aspecto cognitivo que pueda evaluarse con un examen de conocimiento, sino más bien en desarrollar actitudes individuales que de forma colaborativa conduzcan a mejorar la percepción de sí mismos de cada uno de los estudiantes, se eligió un instrumento de evaluación cualitativa denominado Diario de vida y Aprendizaje (Ver anexo 3), en el que en cada sesión se recopiló información respecto a aprendizajes, actitudes, emociones y metacognición que los estudiantes identificaron y escribieron como resultado de la sesión.

4.1.3 Diseño instruccional

Como parte de la implementación del proyecto de intervención educativa, se diseñó una planeación general que se basó en el contenido del módulo de Autogestión del aprendizaje, puesto que es dentro de este módulo que se permitió aplicar el proyecto en la institución, Por consiguiente se presenta el programa general del proyecto:

Programa del proyecto de intervención educativa

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Maestría en Gestión del Aprendizaje

DATOS GENERALES		
Nombre del módulo		
Autogestión del aprendizaje		
Nombre de la institución	Clave	Nivel
Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Veracruz, Plantel Poza Rica 177	30DPT0010M	Bachillerato Con Educación Profesional Técnica
Área de formación	Semestre en que se cursa	
Profesional técnico y Profesional Técnico-Bachiller	Primer semestre	
Inicio de la implementación	Tiempo de la implementación	
Septiembre 2017	3 meses	
Fecha de aprobación:	Período escolar	
	Agosto 2017 – Enero 2018	
Programa elaborado por		
Itzel Bautista Gómez		

PRESENTACIÓN GENERAL	
Descripción	
<p>El módulo Autogestión del aprendizaje se imparte en el primer semestre de las carreras de Profesional Técnico y Profesional Técnico-Bachiller.</p> <p>Está diseñado con el propósito de desarrollar en el alumno habilidades que le permitan aprender de manera autónoma, a través de la utilización de estrategias de aprendizaje para movilizar diversos saberes socioculturales, científicos y tecnológicos, a lo largo de la vida.</p> <p>El módulo está integrado por tres unidades de aprendizaje que conforman las competencias relativas al desarrollo de la autonomía y automotivación del alumno en situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como la autorregulación del proceso de aprendizaje, utilizando las estrategias más eficaces para el logro de los objetivos y tareas de aprendizaje.</p>	
Justificación	
<p>La interrelación que existe entre el módulo Autogestión del aprendizaje con los otros módulos del primer semestre y con los de la carrera, consiste en que las estrategias para autorregular el proceso de aprendizaje que promueve este programa de estudio se aplicarán a los distintos contenidos de la formación básica, profesional y/o propedéutica, con el fin de facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje de la formación profesional técnica.</p> <p>Se conforman las competencias relativas al desarrollo de la autonomía y automotivación del alumno en situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Además, estas competencias se complementan con la incorporación de otras competencias básicas, las profesionales y genéricas que fortalecen la formación integral de los educandos; que los prepara para comprender los procesos productivos en los que están involucrado para enriquecerlos, transformarlos, resolver problemas, ejercer la toma de decisiones y desempeñarse en diferentes ambientes laborales, con una actitud creadora, crítica, responsable y propositiva; de la misma manera, fomenta el trabajo en equipo, el desarrollo pleno de su potencial en los ámbitos profesional y personal y la convivencia de manera armónica con el medio ambiente y la sociedad.</p>	
Estrategia	
Aprendizaje colaborativo	
Objetivo general del curso	
Aplicar estrategias para manejar emociones y motivaciones, en situaciones de aprendizaje colaborativo que permitan lograr objetivos y metas de aprendizaje.	

UNIDADES, OBJETIVOS PARTICULARES Y TEMAS		
Unidad 1: Manejo de las emociones de forma apropiada	No. De sesiones	6
Objetivos particulares:		
Sensibilizar a los participantes respecto a la identificación y expresión adecuada de emociones, así como de la estrategia de aprendizaje colaborativo.		
Contenidos		
<p>A. ¿Cómo trabajar el aprendizaje colaborativo?</p> <p>B. Un grupo y sus roles</p> <p>C. Identificación de las emociones</p>		

Unidad 2: Desarrollo del autoconcepto		No. De sesiones	2
Objetivos particulares:			
Desarrollar el autoconcepto de los participantes			
Contenidos:			
A. Autoconcepto			
B. Mente cerrada o abierta.			
Unidad 3: Motivación para el logro de metas académicas		No. De sesiones	3
Objetivos particulares:			
Desarrollar la motivación que permita el logro de metas académicas.			
Contenidos:			
A. Motivación para el logro de metas académicas			
B. Metas académicas			
Recursos Didácticos			
Laptop	Proyector	Cartulina	
Formatos de ejercicios	Pintarrón	Hojas blancas	
Hojas de colores	Plumones	Colores	
Referencias			
Martínez, M. d. (2012). Autogestión del aprendizaje. Santillana Bachillerato.			
Solano, J. J. (2014). Autogestión del aprendizaje. Sefirot.			

Cabe precisar que dentro del marco del módulo de Autogestión del aprendizaje, su programa incluye temas que forman parte de la planeación del proyecto de intervención educativa, puesto que de acuerdo al diagnóstico aplicado en el primer contacto con la institución se detectaron como necesidades que podían ser abordadas, dicha interrelación favoreció el alcance de objetivos de ambos, los temas en común son aprendizaje colaborativo para alcanzar objetivos comunes, los roles en la interacción en grupo, identificación de emociones, manejo de las emociones de forma apropiada, desarrollo de la valoración personal y aplicación de estrategias de automotivación para el logro de sus objetivos y metas de aprendizaje.

Es importante subrayar que debido a la segunda negociación que se tuvo con la institución, se estableció que la gestora podía desarrollar el proyecto de intervención educativa sin que esto afectara el cumplimiento del programa del módulo de Autogestión del aprendizaje, por lo que las fechas programadas para las sesiones de intervención fueron determinadas considerando el tiempo de las unidades del módulo. A continuación, se expondrá una síntesis de la planeación del proyecto de intervención educativa por unidades, lo cual se organizó de la

forma siguiente, la unidad uno se sintetiza en la tabla número tres, seguida de la unidad dos que se incluye en la tabla número cuatro y la síntesis de la última unidad se incluye en la tabla número cinco.

Tabla 4. Unidad 1: Manejo de las emociones de forma adecuada.

Unidad: 1. Manejo de las emociones de forma apropiada							
Propósito de la unidad: Sensibilizar a los participantes respecto a la identificación y expresión adecuada de emociones, así como de la estrategia de aprendizaje colaborativo.		Contenidos: A. ¿Cómo trabajar el aprendizaje colaborativo? B. Un grupo y sus roles C. Identificación de las emociones		Valores: • Solidaridad • Respeto • Empatía • Responsabilidad			
Sesiones: 6							
Saberes							
Teóricos		Heurísticos		Axiológicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y características del aprendizaje colaborativo. • Concepto de emociones. • Concepto y diferencias de la motivación intrínseca y extrínseca. 		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y asignar roles en un grupo de trabajo. • Interactuar con diferentes actitudes en un grupo de trabajo. • Identificar y expresar emociones. 		<ul style="list-style-type: none"> • Empezar la colaboración en grupos de trabajo. • Ser respetuoso • Ser empático 			
Contenidos	Núm. Sesión	Actividades			C	P	A
A.	1	• Cuadro comparativo entre Trabajo en equipo / Aprendizaje cooperativo / Aprendizaje Colaborativo.			<input checked="" type="checkbox"/>		
	2	• Construcción de un concepto de grupo.			<input checked="" type="checkbox"/>		
B.	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio “Roles de grupo” • Técnica: “Seis roles para no trabajar en equipo”, • Técnica “El terremoto” 				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C.	4	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Abecedario de emociones” • Proyección del audiovisual “Las emociones se transmiten” • Técnica “Las cartas de las emociones”, 			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	5	• Técnica “Corazón de colores”					<input checked="" type="checkbox"/>
	6						

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se muestra la descripción del contenido de la planeación general de la primera unidad (Ver apéndice 3), como características se encuentran que tiene el mayor número de sesiones, puesto que su objetivo era sensibilizar al grupo respecto a la estrategia, así como del reconocimiento que las emociones tienen en la vida de cada uno de los ellos, lo que en consecuencia determina la manera en que interactúan en su contexto escolar, esta unidad se planeó para que abriera

un camino que permitiera crear conciencia sobre la necesidad de prestar atención al estado emocional de cada uno de los estudiantes y que de este modo, comenzarán a identificar la percepción que tenían de sí mismos, logrando generar la disposición de los estudiantes para que desarrollaran su autoconcepto, aunado a la identificación de motivaciones para el logro de sus metas. Por lo tanto, es la unidad de mayor valor para desarrollar el proceso de intervención, y el alcance de sus objetivos influirá en el alcance del objetivo general del proyecto.

Tabla 5. Unidad 2: Desarrollo del autoconcepto.

Unidad: 2. Desarrollo del autoconcepto							
Propósito de la unidad: Desarrollar el autoconcepto para generar expectativas de éxito.		Contenidos: A. Autoconcepto B. Mente cerrada o abierta.		Valores: • Solidaridad • Respeto • Empatía • Responsabilidad			
				Sesiones: 2			
Saberes							
Teóricos		Heurísticos		Axiológicos			
<ul style="list-style-type: none"> • Características y definición de autoconcepto. • Características de una mente cerrada o abierta. 		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y escribir aspectos positivos sobre sí mismo. • Expresar los aspectos identificados. • Interactuar con sus compañeros para compartir y conocer la percepción personal. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ser respetuoso • Ser atento • Desarrollar actitudes positivas consigo mismo y con los demás. • Desarrollar una percepción positiva de sí mismos. 			
Contenidos	Núm. Sesión	Actividades			C	P	A
A.	7	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección del audiovisual “El circo de la mariposa” • Técnica: “Un paseo por el bosque” 			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B.	8	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Los candados de la mente” • Técnica: “El restaurante de los deseos” 				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

Como se ilustra en la tabla 4, que es una síntesis de la planeación general de la segunda unidad (Ver apéndice 4), se compone por dos sesiones en las que con las técnicas y audiovisuales aplicados, se tiene el objetivo de desarrollar el autoconcepto de los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo, el contenido de la unidad permite que los alumnos identifiquen en sí mismos cualidades, actitudes y éxitos, asimismo con los audiovisuales pueden hacer una

reflexión personal sobre su propia percepción para finalmente compartirlo con sus compañeros y reconocer lo mismo en los demás. Por último en la tabla 5, se presenta la síntesis de la planeación de la tercera unidad:

Tabla 6. Motivación para el logro de metas.

Unidad: 3 Motivación para el logro de metas							
Propósito de la unidad: Desarrollar la motivación que permita el logro de metas académicas.		Contenidos: A. Motivación para el logro de metas académicas B. Metas académicas		Valores: • Solidaridad • Respeto • Empatía • Responsabilidad			
Sesiones: 2							
Saberes							
Teóricos		Heurísticos		Axiológicos			
<ul style="list-style-type: none"> Concepto y diferencias de la motivación intrínseca y extrínseca 		<ul style="list-style-type: none"> Escribir su motivación intrínseca y extrínseca. Diseñar un collage que refleje su motivación personal. Compartir sus ideas con el grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> Ser respetuoso Desarrollar actitudes positivas consigo mismo y con los demás. 			
Contenidos	Núm. Sesión	Actividades			C	P	A
A.	9	<ul style="list-style-type: none"> Proyección del audiovisual “Mi motivación” “Tipos de motivación” Proyección del audiovisual “El elefante” 			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B.	10	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de collage “Mi motivación” Proyección del audiovisual “A donde tus sueños te lleven” 					<input checked="" type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 5, que se retoma de la planeación general de la tercera unidad (Ver apéndice 5), se desarrolla en dos sesiones en las que los estudiantes conocen los tipos de motivación intrínseca y extrínseca e identifican su motivación personal para el alcance de metas académicas, para finalizar el proyecto e integrar los temas anteriores de emociones y autoconcepto, en la última sesión se proyecta un audiovisual que integra los temas para impulsar a los estudiantes a creer en sí mismos para lograr sus metas.

4.2 Planeación del proceso de evaluación

Se plantea entonces la necesidad de evaluar el proceso de intervención, dado que esto permitirá identificar los resultados obtenidos para poder compararlos con los objetivos planteados del proyecto, de este modo se evaluó el aprendizaje de

los estudiantes mediante el instrumento de Diario de vida y aprendizaje y ejercicios de reflexión.

Por otro lado es necesario evaluar los resultados obtenidos de la estrategia de aprendizaje colaborativo, para lo que se diseñó un cuestionario que fue contestado por los estudiantes.

4.2.1 Plan de evaluación

A continuación se presentarán en tablas, los medios de evaluación que se diseñaron o utilizaron para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Para comenzar, se exponen los medios de evaluación dentro de la tabla 6:

Tabla 7 Medios de evaluación de primera unidad

Unidad 1:	
Temas	Ejercicios
A. ¿Cómo trabajar el aprendizaje colaborativo?	❖ Cuadro comparativo entre trabajo en equipo tradicional, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.
B. Un grupo y sus roles	❖ Construcción de un concepto de grupo.
C. Identificación de las emociones	❖ Técnica “Seis roles para no trabajar en equipo”
	❖ Técnica “El terremoto”
	❖ Técnica “Abecedario de emociones”
	❖ Técnica “Las cartas de las emociones”
	❖ Técnica “Corazón de colores”
Medio de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio reflexivo - Diario de vida y aprendizaje 	
Período de evaluación	
Septiembre a Octubre del 2018	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 6, en la primera unidad predominan las técnicas vivenciales para gestionar el aprendizaje, cabe señalar que al ser la unidad de sensibilización, se utilizaron ejercicios reflexivos para identificar el proceso metacognitivo de los estudiantes, asimismo se presentan a continuación los instrumentos diseñados para la aplicación de las técnicas y la evaluación de las sesiones.

El siguiente formato que se incluye, se utilizó en la primera unidad, en la primera sesión de la intervención, se trabajó con una lluvia de ideas en la que los estudiantes expresaron sus ideas, conocimientos previos o ejemplos acerca de las características correspondientes al trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Formato: Aprendizaje Colaborativo

Nombre: _____

Fecha de entrega: _____

Aprendizaje Colaborativo

Instrucciones: Escribe una lista de características de cada tipo de aprendizaje.

Equipo tradicional	Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje Colaborativo

A continuación se presenta el formato denominado “Roles de grupo”, el cual se utilizó en la primera unidad para continuar con la sensibilización acerca del tema de “Un grupo y sus roles”, trabajándolo de forma individual, posteriormente en binas y finalmente en grupos de trabajo.

Formato: Roles de grupo

Nombre: _____

Fecha de entrega: _____

Responde las siguientes preguntas de acuerdo a los ejercicios que se han realizado en la clase, respecto al tema “Roles en un grupo”.

1. Palabras con las que relacionan su percepción de grupo:

2. Mi definición de grupo con características:

3. Lista de roles en un grupo:

4. Elige dos roles con los que te identificas y describe ¿Por qué?

1.

2.

Formato: Roles de grupo

5. Elige dos roles que le asignas a tu compañero y describe ¿Por qué?

Nombre de quien asigna los roles:

1.

2.

6. Escribe un comentario positivo respecto a tu compañero (a):

7. ¿Cómo me siento con los roles asignados? ¿Por qué?

8. ¿Cómo me sentí en la dinámica “El terremoto”, y ¿De qué me doy cuenta?

9. De la dinámica “6 roles para no trabajar en equipo” respondo ¿Cómo me sentí al hacer la dinámica y de qué me doy cuenta?

El instrumento, “Diario de Vida y Aprendizaje”, recopiló información de las sesiones acerca de sentimientos, aprendizajes, metacognición, actitudes que los estudiantes tuvieron, para su posterior análisis que permitiera identificar el logro de los objetivos del proyecto de intervención educativa, se aplicó en las tres unidades planeadas.

Diario de Vida y Aprendizaje

Experiencia Educativa	# de DVA o DVAR
Nombre del participante	Período de registro
<p>•Este es un ejercicio de observación, autoobservación, reconocimiento, reencuentro y proyección. Se recomienda pensar y sentir cada pregunta, pero a diferencia de un cuestionario tradicional, no las responda una a una sino que teja “las metacogniciones” en párrafos que den sentido a lo que se reflexiona. Escriba en primera persona del singular, descubrirá en el lenguaje un efecto ontológico y autopoiético.</p> <p>• Según el sentido de las preguntas, donde aplique: recuerde, obsérvese, reconozca, dese cuenta. Pregunte, comprenda, evalúe, dilucide, reflexione, infiera, delibere, asuma, defina, establezca, planee, organice, proyecte. Decida, actúe, converse, dialogue. Narre, describa, enumere, compare, clasifique, relacione, explique, exponga, argumente.</p> <p>• No se abrume por la extensión, simplemente respire y escriba, deje que su ser fluya en el texto.</p>	
<p>¿Cómo llego a la clase o sesión de estudio?, ¿cómo me siento? (¿Qué sucedió antes que me ha puesto así como vengo?)</p> <p>¿En qué contexto me encuentro ahora? ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?</p> <p>¿Qué trasfondos estoy recuperando? ¿Qué relaciones estoy estableciendo? ¿Qué me estoy preguntando?</p> <p>¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?</p> <p>¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué?</p> <p>¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión?</p>	

Para presentar los medios de evaluación de la segunda unidad del proyecto de intervención educativa, se incluye la siguiente tabla que corresponde a la número 7, “Medios de evaluación de Unidad dos” en la que de forma sintética de incluyen los instrumentos utilizados:

Tabla 8 Medios de evaluación de Unidad dos

Unidad 2: Desarrollo del autoconcepto	
Temas	Ejercicios
A. Importancia del autoconcepto	❖ Técnica “Un paseo por el bosque” ❖ Técnica “Los candados de la mente” ❖ Técnica “El restaurante”
B. Valoración de las capacidades	
Medio de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> - Diario de vida y aprendizaje - Autoevaluación de autoconcepto - Lista de cotejo 	
Período de evaluación	
Octubre del 2018	

. Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa la tabla 7, en la unidad dos se aplican técnicas vivenciales, y para evaluar las sesiones se hace uso del Diario de vida y aprendizaje, que es el principal instrumento de evaluación de aprendizajes del proyecto de intervención educativa, asimismo, con base en el objetivo de la unidad de desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, se utiliza un instrumentos de autoevaluación del mismo y una lista de cotejo para la actividad de *Un paseo por el bosque*, de modo tal que a continuación se presentan los instrumentos aplicados.

El primer instrumento de evaluación aplicado en la unidad fue la “Autoevaluación del autoconcepto”, en la que los estudiantes respondieron de forma libre con frases acerca de lo que pensaban sobre ellos mismos en los aspectos, físico, académico, familiar, social y personalidad, posteriormente se identificaba si la frase escrita correspondía a una percepción posita o negativa y finalmente se sumaban ambas percepciones para identificar cuál predominaba.

Formato: Autoevaluación de autoconcepto

En el siguiente ejercicio harás una autoevaluación de tu autoconcepto. De cada aspecto personal que se menciona en la tabla, escribe las frases o palabras que describan a tu parecer cada uno.

Una vez que hayas terminado de describir cada aspecto, deberás volver a leer las frases y señalar en las últimas dos columnas, si es una idea positiva o negativa, para finalmente en el recuadro inferior, escribir el total de frases positivas o negativas que escribiste de ti mismo.

Aspecto personal	Frases o palabras para describirme	+	-
Mi aspecto físico			
Mi vida académica			
Mi vida familiar			
Mi vida social			
Mi personalidad			

	Total:		
--	---------------	--	--

El segundo instrumento de evaluación de la unidad es una lista de cotejo con la

Nombre de la unidad	2. Desarrollo del autoconcepto	Nombre del alumno:	
Resultado de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el conocimiento propio y de los demás. - Mejorar la confianza y la comunicación del grupo. - Capacidad de compartir sus sentimientos con los demás, así como de escuchar los sentimientos de sus compañeros. 	Actividad de evaluación:	Diseñar un árbol donde incluir cualidades, habilidades y éxitos o metas personales, para conocer y escuchar la percepción de sus compañeros.
Indicador			
	Si	No	Observaciones
El alumno identificó cualidades personales, tales como, amabilidad, asertividad, solidaridad, responsabilidad, optimismo.			
Se incluyó adecuadamente habilidades personales como disponibilidad a aprender, actitud de servicio, trabajo en equipo, persistencia para obtener los resultados deseados, aceptar retos, liderazgo, que el alumno considera tener.			
Como metas o éxitos personales, el alumno, incluyó, dominar un idioma, ganar un concurso, graduarse, alcanzar una calificación deseada, etc.			
Al realizar su árbol, el alumno tuvo preguntas para diferenciar cualidades, habilidades o éxitos o reconocerlos en sí mismo.			
El alumno fue creativo en el diseño de su árbol, utilizando diferentes colores, texturas, letras.			
El tiempo para el diseño del árbol fue respetado por el alumno.			
A la hora de realizar la actividad en equipo, el alumno presentó su árbol utilizando la frase "Yo soy".			
Durante la actividad grupal, "El paseo por el bosque", el alumno se dirigió a sus compañeros usando la frase "Tú eres".			
La actitud del alumno al realizar su árbol fue solidaria para compartir material y cordial para solicitar material prestado de sus compañeros.			
Al momento de escuchar la exposición de sus compañeros, el alumno, fue tolerante y se mantuvo atento.			
En la presentación del árbol al equipo, el alumno mostró una actitud de respeto al dirigirse a sus compañeros.			

que se indicará si los estudiantes cumplen con los indicadores al momento de desarrollar la técnica “Un paseo por el bosque” en una sesión.

Diario de Vida y Aprendizaje

Experiencia Educativa		# de DVA o DVAR	
Nombre del participante		Período de registro	

•Este es un ejercicio de observación, autoobservación, reconocimiento, reencuentro y proyección. Se recomienda pensar y sentir cada pregunta, pero a diferencia de un cuestionario tradicional, no las responda una a una sino que teja “las metacogniciones” en párrafos que den sentido a lo que se reflexiona. Escriba en primera persona del singular, descubrirá en el lenguaje un efecto ontológico y autopoiético.

• Según el sentido de las preguntas, donde aplique: recuerde, obsérvese, reconozca, dese cuenta. Pregunte, comprenda, evalúe, dilucide, reflexione, infiera, delibere, asuma, defina, establezca, planee, organice, proyecte. Decida, actúe, converse, dialogue. Narre, describa, enumere, compare, clasifique, relacione, explique, exponga, argumente.

• No se abrume por la extensión, simplemente respire y escriba, deje que su ser fluya en el texto.

¿Cómo llego a la clase o sesión de estudio?, ¿cómo me siento? (¿Qué sucedió antes que me ha puesto así como vengo?)

¿En qué contexto me encuentro ahora? ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?

¿Qué trasfondos estoy recuperando? ¿Qué relaciones estoy estableciendo? ¿Qué me estoy preguntando?

¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?

¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué?
 ¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión?

Para finalizar la síntesis de la planeación del proyecto de intervención educativa, se muestran a continuación los medios de evaluación utilizados en la unidad tres, dentro de la tabla 8, “Medios de evaluación de Unidad tres”:

Tabla 9 Medios de evaluación de Unidad tres.

Unidad 3: Motivación para el establecimiento de metas	
Temas	Ejercicios
A. Motivación para el logro de metas	❖ Diseño de misión académica ❖ Diseño de collage “Mi motivación” ❖ Diseño de “La mano del talento”
B. Metas académicas	
Medio de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> - Diario de vida y aprendizaje - Lista de cotejo 	
Período de evaluación	
Noviembre del 2018	

Fuente: Elaboración propia

Como lo ilustra la tabla 8, en la tercera unidad se aplican ejercicios escritos en los que los estudiantes podían ser creativos en su diseño y realizar un proceso metacognitivo para establecer metas, siendo los instrumentos de evaluación utilizados el Diarios de vida y aprendizaje y una lista de cotejo para evaluar el collage sobre motivación.

Con esta lista de cotejo se evaluó el diseño de una collage como actividad de cierre de la tercera unidad respecto al tema de Motivación, dicho collage se entregará después de finalizar la sesión diez.

Nombre de la unidad:	3. Motivación para el logro de metas	Nombre del alumno:	
Resultado de aprendizaje:	Visualizar los elementos que motivan positivamente a cada participante. Reconocer la motivación y sentimientos individuales de los demás compañeros.	Actividad de evaluación:	Realizar un collage individual que tenga como mensaje la motivación positiva que mueve a cada participante.

Indicador	Si	No	Observaciones
El alumno identificar imágenes que reflejen la motivación positiva.			
El mensaje final del collage coincide con la idea de motivación personal que el alumno expresa en la presentación.			
Las imágenes recortadas son colocadas en el formato de un collage, es decir, sin dejar espacio entre las mismas.			
Si algún compañero lo requiere, el alumno le presta el material que no esté utilizando. (Revistas, tijeras, resistol, imágenes)			

Diario de Vida y Aprendizaje

Experiencia Educativa		# de DVA o DVAR	
Nombre del participante		Período de registro	
<p>•Este es un ejercicio de observación, autoobservación, reconocimiento, reencuentro y proyección. Se recomienda pensar y sentir cada pregunta, pero a diferencia de un cuestionario tradicional, no las responda una a una sino que teja "las metacogniciones" en párrafos que den sentido a lo que se reflexiona. Escriba en primera persona del singular, descubrirá en el lenguaje un efecto ontológico y autopoietico.</p> <p>• Según el sentido de las preguntas, donde aplique: recuerde, obsérvese, reconozca, dese cuenta. Pregunte, comprenda, evalúe, dilucide, reflexione, infiera, delibere, asuma, defina, establezca, planee, organice, proyecte. Decida, actúe, converse, dialogue. Narre, describa, enumere, compare, clasifique, relacione, explique, exponga, argumente.</p> <p>• No se abrume por la extensión, simplemente respire y escriba, deje que su ser fluya en el texto.</p>			
<p>¿Cómo llego a la clase o sesión de estudio?, ¿cómo me siento? (¿Qué sucedió antes que me ha puesto así como vengo?)</p> <p>¿En qué contexto me encuentro ahora? ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?</p> <p>¿Qué trasfondos estoy recuperando? ¿Qué relaciones estoy estableciendo? ¿Qué me estoy preguntando?</p> <p>¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?</p> <p>¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué?</p> <p>¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión?</p>			

CAPÍTULO V. IMPLEMENTACIÓN

5.1 Desarrollo del plan de acción

Presentación

El Proyecto de intervención educativa se aplicó en el grupo 1101 de primer semestre del turno matutino, perteneciente al área de Contabilidad en el módulo Autogestión del aprendizaje y se desarrolló del 14 de septiembre del 2017 al 30 de noviembre del mismo año, para el cual se planearon 10 sesiones en las que se desarrollaron las tres unidades del programa, tres de estas sesiones fueron de sensibilización y las siete restantes para desarrollar las unidades planeadas.

Antes de iniciar a aplicar el proyecto de intervención educativa, se tuvo una plática con el grupo de Contabilidad al que la gestora impartió el módulo de Autogestión del aprendizaje, para invitarlos a participar en el proyecto, indicando los temas que se incluirían, los beneficios y la forma de trabajar, ante lo cual la respuesta del grupo fue positiva, y se pudo desarrollar la intervención.

Descripción de sesiones

Fase de sensibilización

El proyecto de intervención educativa inició con sesiones de sensibilización respecto al aprendizaje colaborativo y roles de grupo, aplicando tres sesiones para sensibilizar al grupo y lograr que se familiarizaran con la estrategia así como que identificaran los beneficios que este brindaría a su aprendizaje, estas sesiones se incluyeron dentro de la primera unidad. A continuación se describen las sesiones planeadas para la intervención.

Sesión 1 / Duración 1 hora

Ilustración 1 Sesión 1



Inicio de sesión 1

La primera sesión inició cuando la gestora entró al salón y solicitó que el grupo colocara las bancas en círculo, posteriormente realizó el pase de lista del grupo, cómo requisito del plantel para cada sesión de todos los módulos. Una vez finalizado el pase de lista y cuando los alumnos se encontraban sentados en círculo, la gestora hizo un encuadre con el grupo respecto al inicio del proyecto de intervención educativa, retomando los beneficios, la sesión a la semana que se tomaría para la intervención, la vinculación que el proyecto tendría dentro del módulo de Autogestión del aprendizaje por los contenidos y aclarando dudas que los alumnos expresaron como si tendrían tareas, si aplicaba para calificaciones, cómo iban a ser evaluados, sí saldrían del salón a hacer actividades. Dichas dudas demostraron el interés que los alumnos sentían en ese momento por la implementación que estaba por iniciar puesto que su actitud no era indiferente, sino que demostraba su curiosidad.

Desarrollo de sesión 1

Después, para abordar el tema de aprendizaje colaborativo, se solicitó la participación individual para la construcción de un cuadro comparativo entre las características de equipo tradicional, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, fue así como mediante una lluvia de ideas los alumnos fueron

diciendo características de cada elemento del cuadro, con base en lo que recordaran de sus conocimientos previos, pues fue un tema que se abordó con anterioridad en el módulo y se comentaron también ejemplos de las diferencias entre estos modos de trabajo, ellos expresaron la forma de dividirse los trabajos, exposiciones, problemas que llegaron a tener en la secundaria por no organizarse adecuadamente o ejemplos en los que identificaron haber participado cooperativamente o colaborativamente.

Para la construcción del cuadro la gestora fue mediando las participaciones de los alumnos, y anotando las ideas que expresaban en el pintarrón en un cuadro comparativo, por lo que se generó una lluvia de ideas entre los estudiantes.

Cómo características del equipo tradicional expresaron la división de los materiales, actividades divididas, problemas por la falta de cumplimiento de algún integrante del equipo. Respecto al aprendizaje cooperativo expresaron responsabilidad compartida, todos aportan, se destacan habilidades de los integrantes y sobre aprendizaje colaborativo expresaron que se crean grupos de trabajo, los esfuerzos de cada integrante benefician a los demás, un objetivo en común, se comparten recursos, se apoyan y animan, los alumnos son los responsables de su propio aprendizaje.

Cierre de sesión 1

Para finalizar la sesión la gestora solicitó dudas, estipuló el día de la próxima sesión, preguntó cómo se sentían a los que los estudiantes expresaron que se les había pasado rápido la sesión y que fue divertido recordar cómo habían trabajado en la secundaria, así como escuchar historias de otros compañeros acerca de sus trabajos en equipo. De este modo, se dio por terminada la sesión.

Sesión 2 / Duración: 2 horas

Ilustración 2 Sesión 2



Inicio de sesión 2

La sesión 2 se aplicó un día miércoles, disponiendo de dos horas de sesión, con el receso dividiendo la mitad de la sesión, es decir, la primera hora fue de 9:00 a 9:45am, y al terminar el receso la segunda hora fue de 10:15 a 11:00am.

La primera hora de la sesión, inició cuando el gestor realizó el saludo inicial a la sesión, para sondear el estado de ánimo de los estudiantes, y posteriormente, realizar el pase de lista, pudiendo solicitar al grupo que se colocara en círculo, y dar así, inició a las actividades planeadas para ese día.

Se repartió a cada estudiante un formato para abordar el tema de “Roles de grupo”, el primer ejercicio consistió en que uno a uno, cada estudiante dijera una palabra con la cual expresara lo que para él o ella es un grupo, de este modo el gestor escribió en el pintarrón la lista de palabras que fueron mencionando. Continuando con la construcción de forma individual de un concepto de grupo en un formato que la gestora repartió a cada uno.

Desarrollo de sesión 2

El receso fue de 9:45 a 10:15am, al regresar, se presentó a través de una lectura comentada una serie de roles que surgen en los integrantes de los grupos, para elegir de esta lista de roles, dos con los que ellos se identificarán, respondiendo en el formato las preguntas “¿por qué?”, posteriormente, siguiendo el formato, los alumnos se integraron en binas, para intercambiar su material, y asignar a su compañero dos roles que identificarán en él o ella, al terminar devolvían el material a su compañero y para finalizar la sesión, leyeron los roles que les habían asignado y respondían cómo se sentían con estos.

Cierre de la sesión 2

Para finalizar, la gestora recibió los formatos e inició una reflexión comentada acerca de los roles que se habían descrito en la sesión, así como de cómo se habían sentido con los roles que otro compañero les había asignado, los estudiantes expresaron haber identificado algunos roles dentro de su grupo de clases o características que ellos cumplían de los roles. De este modo concluyó la sesión número dos.

Sesión 3 / Duración: 2 horas

Ilustración 3 Sesión 3



Inicio de la sesión 3

Esta tercera sesión de sensibilización se desarrolló un miércoles que se tienen dos horas de clase con el grupo, sin embargo, se resta media hora del receso que se atraviesa a media sesión. Nuevamente el inicio de la sesión se dio mediante un saludo, pase de lista y la integración de grupos de trabajo de 6 integrantes.

Para continuar con el tema de roles de grupo, en los primeros 45 minutos de sesión, se integraron en grupos trabajo de seis a siete integrantes para llevar a cabo la dinámica “6 roles para no trabajar en equipo”, que consistió en un juego de cartas que se repartieron a cada grupo y con la cual tenían que interactuar de la manera en que lo indicaba las tarjetas.

Desarrollo de la sesión 3

La dinámica consistió en que a cada grupo se le daban un juego de 6 cartas para repartirle una a cada integrante, las cuales en la cara externa (visible para los integrantes del grupo) tenían escritos los números del 1 al 6, y en la cara que solo podían ver de forma individual se enlistaban los números y la especificación de la manera en que se dirigirían al compañero con el número que le correspondiera en su tarjeta.

La indicación para cada grupo fue planear una actividad, podían ser una salida al cine, una fiesta o un viaje de fin de semana, todos debían participar aportando ideas, pero cada vez que alguien hablara, se le daría el trato descrito en la cara oculta de la tarjeta observando el número de la cara externa que tenía en su mano. En los grupos donde fue necesario integrar un grupo de 7, al séptimo integrante se le asignó el rol de observador, y fue registrando la manera en que el grupo interactuó para organizar el plan.

El tiempo que restaba para terminar la sesión, permitió que la conversación en los grupos fuera de 10 minutos, durante el desarrollo de la dinámica fue necesario pedir la regulación del volumen de voz debido a que por las indicaciones de las tarjetas se escuchaban risas y exclamaciones en cada grupo.

Una vez que se indicó el final del tiempo de la dinámica, se recuperó mediante lluvia de ideas sentimientos, observaciones y reflexiones de la interacción que se dio en los grupos, para con ello hacer que identificaran el impacto que tienen las actitudes que se toman al trabajar en grupo y cómo estas pueden beneficiar o perjudicar el logro de objetivos.

El grupo salió al receso, y al regresar al salón tuvieron 5 minutos para responder en el formato la pregunta, “De la dinámica “6 roles para no trabajar en equipo” respondo ¿Cómo me sentí al hacer la dinámica y de qué me doy cuenta?”, con la cual se recuperó por escrito el proceso reflexivo que tuvieron de forma individual en torno a las actitudes y roles que se dan en los grupos.

Para continuar con la sensibilización respecto al aprendizaje colaborativo y roles de grupo, se explicó ante el grupo la manera de llevar a cabo la dinámica “El terremoto”, una vez que quedaron claras las instrucciones se solicitó al grupo que saliera del salón y se dirigiera a la cancha de basquetbol que se encuentra en la parte trasera de la institución.

Una vez en la cancha, el grupo quedó disperso y se comenzó a aplicar la dinámica, al principio continuaban preguntando quiénes se tenían que mover y se seguían integrando casas entre los mismos compañeros, pero conforme los minutos pasaron la distribución fue variando, permaneciendo en la cancha un tiempo de 20 minutos.

Cierre de la sesión 3

Para finalizar la sesión, se pidió al grupo que regresara al salón de clases, y una vez ahí se dio la instrucción de responder en el formato “¿Cómo me sentí en la dinámica “El terremoto”, y ¿De qué me doy cuenta?”, así mismo, comentaron en lluvia de ideas que la técnica les resultó divertida, que querían jugar más tiempo, preguntaron cuando podían volver a repetir la actividad, que se habían relajado, y para finalizar la sesión los estudiantes entregaron el formato a la gestora

Sesión 4 / Duración: 2 horas

Ilustración 4 Sesión 4



Inicio de sesión 4

La cuarta sesión inició con el saludo, interrogante sobre estado de ánimo y posteriormente el pase de lista del grupo. Siendo la primer sesión de la primer unidad. Se pidió al grupo que se integraran en grupos de 5 integrantes, para la aplicación de la dinámica “Abecedario de las emociones”, se les repartió por equipo una hoja blanca para que hicieran el ejercicio, que consistió en escribir el abecedario en forma de lista, se dio un tiempo de 5 minutos para que escribieran todas las emociones que conocían de cada letra del abecedario.

Al término de los 5 minutos, los grupos contaron cuantas emociones escribieron, el grupo que escribió más emociones fue con 37. De este modo se inició una lluvia de ideas con la información que de forma individual habían investigado respecto a características de las emociones, con la participación de los alumnos se comentó qué es una emoción y la diferencia con los sentimientos.

Desarrollo de la sesión 4

Tomando la lista del grupo que enlistó el mayor número de emociones, se leyó la primer palabra escrita en la lista, en este caso fue “Amor”, y se inició una discusión grupal respecto a si el amor es o no una emoción, la opinión estaba dividida y cada quien argumentaba de acuerdo a su información o creencias, hasta que se confirmó que el amor es un sentimiento, se leyeron otras palabras escritas y se preguntó al grupo si correspondían a una emoción, de este modo se identificaron valores, sentimientos y actitudes en la lista, cada equipo fue subrayando aquellas palabras que habían escrito y no correspondían a emociones.

Durante la segunda hora de la sesión, para continuar con el tema de “Identificación de emociones”, se pidió al grupo que se integraran en equipos de 6 integrantes, y se aplicó la dinámica “Las cartas de las emociones”, que consiste en un juego de 16 estados emocionales que se reparten a cada grupo, junto con una copia de la tarjeta de funciones de los números del dado, además de un dado estándar.

Las cartas se mezclan y barajan un poco y se ponen boca-abajo sobre un mesabanco, los jugadores van rotando por orden y en cada jugada, uno de ellos toma una carta del montón, la cual incluye un estado emocional y la muestra a los demás, tira el dado, y en función del número que le salga, explica a los demás jugadores lo que indica la tarjeta de funciones, por ejemplo, “imita la cara de esta emoción”, “¿Qué pasaría si de repente todo el mundo sintiera esta emoción durante un día?. Para esta dinámica se dedicó un tiempo de 15 minutos, para que todos los participantes tuvieran mínimo un turno para tirar el dado.

Cierre de la sesión 4

A continuación, se proyectó el audiovisual “Las emociones se contagian” y al finalizar mediante una lluvia de ideas se dio respuesta a la pregunta “¿De qué me doy cuenta con este video?”, entre las respuestas hubo comentarios como, “Hay que transmitir emociones positivas”, “Si yo llego alegre puedo hacer sonreír a los

demás”, “No siempre se puede saber cómo se sienten los demás compañeros”, “Una actitud positiva es mejor”, etc. Continuó el receso de media hora.

Sesión 5 / Duración: 2 horas

Ilustración 5 Sesión 5



Inicio de la sesión 5

Para iniciar las sesiones de intervención del proyecto de intervención educativa, se presentó a los alumnos el formato del “Diario de vida y aprendizaje”, acordando que se respondería por cada sesión que se tuviera del proyecto, y trayéndolo a la siguiente sesión para hacer una plenaria con el instrumento. Las dudas que surgieron en el grupo respecto al instrumento fueron respecto a cómo se calificará, cuándo se va a hacer, cómo se debían responder las preguntas, qué pasaría si no lo responden, porque se recomienda responderlo al término de la sesión o ese mismo día en casa.

Desarrollo de la sesión 5

Posterior al receso se continuó con la dinámica “Corazón de colores”, que consiste en dibujar en una tarjeta un corazón e identificando las emociones o estados emocionales (De la dinámica Las cartas de las emociones”), que más

predominan en la vida de cada estudiante de forma individual, se coloreó el corazón asignando un color a cada emoción. Esta dinámica tiene la intención de que continuando con la identificación de emociones, ellos identifiquen aquellas que en su día a día están más presentes, lo que los lleva a un análisis de su aspecto emocional, utilizando los conocimientos adquiridos de la sesión anterior de la intervención en la que se abordó el tema de las emociones básicas y su diferencia respecto a los sentimientos.

Quince minutos después, se inició una plenaria, pidiendo a los alumnos que de forma voluntaria describieran los colores y emociones que habían plasmado en su corazón. De este modo, se inició un proceso de escucha y expresión de sentimientos, al inicio los alumnos que participaron expresaban emociones positivas, hasta que una estudiante, describió la tristeza que había pintado en su corazón, dando la apertura a que más compañeros fueran un poco más descriptivos respecto a emociones negativas.

Cierre de la sesión 5

La atmósfera en el grupo fue principalmente de seriedad, no se logró un silencio absoluto pero se los participantes se mostraban entusiasmados por participar, por lo que la gestora fue mediando las participaciones. La sesión tuvo que terminar a las 11:00am y aún había alumnos que pidieron participar, por lo que se acordó que al día siguiente se continuaría con la dinámica.

Sesión 6 / Duración: 2 horas

Ilustración 6 Sesión 6



Inicio de la sesión 6

La sexta sesión inició con el saludo al grupo y pase de lista. Como se había acordado la sesión anterior, el grupo se sentó en un círculo alrededor del salón, y se solicitó que sacaran su Diario de vida y aprendizaje. De los 41 participantes presente, 38 traían el instrumento, y se pidió que de forma voluntaria leyeran lo que habían escrito. El primero en leer fue un estudiante, sus respuestas fueron cortas, pero respondió adecuadamente lo que se pide en cada pregunta, finalmente participaron en total cinco estudiantes en la plenaria.

Desarrollo de la sesión 6

Se continuó con la dinámica “Corazón de colores”, dando la palabra a los compañeros que habían pedido turno en la sesión anterior y participaron unos cuantos alumnos más. Los comentarios variaron entre emociones positivas y negativas, exponiendo situaciones de relaciones familiares o entre compañeros que a ellos les causaban felicidad o tristeza, nuevamente, el ambiente en el grupo fue de seriedad, así como algunos por momentos se distraían, hubo estudiantes que pedían que guardaran silencio y dejaran escuchar a los compañeros que tuvieran la palabra.

Cierre de la sesión 6

Para terminar la sesión, se pidió que todos juntos hicieran tres respiraciones profundas, puesto que por el lenguaje corporal se manifestó que algunos alumnos empezaron a inquietarse y había quienes al haber hablado de emociones negativas habían llorado, así que la última indicación fue que respondieran de forma escrita “¿Cómo me sentí al realizar mi corazón de colores?”, con la intención de que analizarán los sucesos de la sesión.

Sesión 7 / Duración: 2 horas

Ilustración 7 Sesión 7



Inicio de la sesión 7

La séptima sesión inició con el saludo y posterior pase de lista. Para abordar el tema de “Desarrollo del autoconcepto”, se repartió a los estudiantes un formato de “Autoevaluación de mi autoconcepto”, para que respondieran con frases sobre sí mismo la percepción que tienen en diferentes ámbitos, aspecto físico, vida familiar, relaciones sociales y académico. Los alumnos tuvieron más dudas en la manera de escribir frases dentro del aspecto físico, por lo tanto fue necesario explicarles nuevamente. Una vez que terminaron en la parte derecha de las frases colocaron un signo “+” o “-”, de acuerdo al análisis para identificar si correspondía

a una evaluación positiva o negativa de sí mismos, lo que permitió identificar que la mayoría, con 24 alumnos clasificaron en una percepción negativa, y el resto, que en esa sesión acudieron 39 estudiantes, fue de 15 estudiantes que obtuvieron una percepción positiva.

Desarrollo de la sesión 7

Posteriormente, se proyectó el cortometraje denominado “El circo de la mariposa”, durante la proyección, el grupo se mantuvo atento y conmovido, puesto que desde el inicio el cortometraje atrajo su atención, reaccionaban con risas, expresiones de frustración cuando al protagonista le sucedía algo desagradable y también con expresiones de tristeza al mostrarse algún acto injusto del que fuera víctima el protagonista, al término del mismo algunas alumnas lloraron, por todos los sucesos que mostró el audiovisual.

Cierre de la sesión 7

Tras haber escuchado y visto las reacciones que los estudiantes tuvieron al ver el audiovisual, la gestora inició una conversación en el grupo sobre lo que pensaban acerca del mismo, a lo que expresaron que era una historia triste pero que les había gustado el final, que aunque no sea de la misma manera en la vida real también ocurren situaciones así, ante el interrogante de que si alguna vez se habían sentido cómo el protagonista en la historia lanzaron comentario de que si han pasado situaciones así y que no en todos esos momentos pudieron tener la actitud que mostraba el cortometraje pero que sería mejor poder reaccionar de tal manera. De este modo se dio fin a la sesión.

Sesión 8 / Duración: 2 horas

Ilustración 8 Sesión 8



Inicio de la sesión 8

Para iniciar la sesión se dio la instrucción de integrarse en grupos de trabajo de cuatro integrantes y se repartió a cada estudiante una hoja opalina, dando la indicación de dibujar un árbol (diseño libre), escribiendo en las raíces las actitudes positivas que predominan en ellos, en las ramas acciones positivas que han realizado o acostumbran realizar y en los frutos logros o motivos de orgullo que tienen sobre sí mismos. El nombre de la técnica fue “Un paseo por el bosque”, que pretende que de forma individual los estudiantes identifiquen aspectos de su personalidad dentro del árbol, únicamente aspectos positivos como acciones y triunfos, lo cual potencializa la percepción positiva de cada uno de ellos.

Las dudas que tuvieron fueron relacionadas a la dificultad de identificar cualidades positivas o logros, para lo que se comentó que se podían apoyar en logros académicos o sobre aspectos o pasatiempos personales ajenos a la escuela, al mismo tiempo, fueron decorando y diseñando su árbol.

Desarrollo de la sesión 8

A continuación, se acudió a la cancha trasera de la institución, para realizar “El paseo por el bosque”, proceso mediante el cual, los participantes expresaron aquellas características que habían incluido en su árbol y escucharon también a sus demás compañeros, por lo que compartieron con su grupo de trabajo la descripción de los elementos que componían su árbol, y una vez de que terminarán, se fueron cambiando de grupos para dar el paseo con los árboles y hablar de lo que habían escrito, así como escuchar aquello que sus compañeros habían incluido, de este modo se trabajó de forma colaborativa durante la sesión.

Cierre de la sesión 8

Finalmente el grupo regreso al salón de clases, al preguntarles su reflexión, expresaron que su estado de ánimo era alegre, pues aunque al inicio se les dificultó identificar qué podían escribir en su árbol sobre sí mismos, les había gustado compartir y escuchar a sus compañeros, pues aprendieron y los conocieron más, logrando convivir con compañeros diferentes, de este modo se dio por finalizada la sesión.

Sesión 9 / Duración: 2 horas

Ilustración 9 Sesión 9



Inicio de sesión 9

Para iniciar, se realizó el saludo y posterior pase de lista del grupo. La primera actividad fue comentar el tema de “Motivación” a través de una proyección en Power point, para identificar conocimientos previos de los estudiantes respecto a ese tema, a lo que comentaron que han visto videos motivacionales principalmente en redes sociales, que te impulsan a hacer actividades para mejorar tu vida o tu cuerpo, pero que no habían leído más contenido sobre el tema porque no lo habían visto en la secundaria.

Desarrollo de la sesión 9

En seguida, se dieron las instrucciones para iniciar la dinámica con nombre “Los candados de la mente”, que tiene como objetivo que de forma grupal, los alumnos analicen e identifiquen las actitudes, pensamientos o ideas que tienen las personas con una mentalidad cerrada, es decir, quienes no tienen la apertura de escuchar o cambiar de parecer respecto a lo que piensan, después como caso contrario, analizar las características de una mente abierta, que es aquella que escucha, respeta y tiene la apertura o cambiar de pensamientos, y por último, identificar “las llaves” que se requieren para abrir una mente cerrada, cómo lo son actitudes o acciones. La indicación fue que se integraran en grupos de cinco, una vez integrados los grupos, se repartió el primer formato del ejercicio “El candado cerrado”. En grupo necesitaban identificar cinco patrones de pensamiento que influyen para tener una mente cerrada.

Durante esta parte de la dinámica, algunos grupos trabajaron comentando ideas y acordando cuáles anotar, un grupo decidió que cada uno escribiera un patrón de pensamiento, es decir, el trabajo fue dividido. Cuando ya todos indicaron haber terminado de responder, se hizo entrega del segundo formato “El candado abierto”, en donde tenían que escribir un patrón de pensamiento opuesto al que habían escrito en el candado abierto. Para este proceso el tiempo fue más rápido. El último, fue integrar en el formato “las llaves”, cuáles son las estrategias que permitirían abrir esos indicadores escritos en el candado cerrado.

Cierre de la sesión 9

Mientras realizaban esta última fase de la dinámica, se solicitaron cuatro voluntarios para llevar a cabo la dinámica “El restaurante de los deseos”, en la que dividiéndose los equipos, acudían a preguntar a cada uno de los integrantes qué deseos quería ordenar, de los ámbitos académico, autoconcepto y motivación, tomando la orden de los deseos de todo el grupo. Cada participante se quedó con la nota original del blog y el gestor con las copias. Al finalizar la sesión se recogió el material utilizado en cada grupo de trabajo para su posterior evaluación por parte de la gestora.

Sesión 10 / Duración: 2 horas

Ilustración 10 Sesión 10



Inicio de la sesión 10

Se inició la sesión con el saludo al grupo y posterior pase de lista, así como de la presentación de la gestora que acudió a evaluar la sesión aplicada. Asimismo, se

integran grupos de trabajo de cinco integrantes. La sesión inició con una lluvia de ideas respecto al tema motivación intrínseca y extrínseca, respecto a lo que expresaron desconocer esas palabras y la clasificación existente de la motivación.

Desarrollo de la sesión 10

Posteriormente, se proyectó el audiovisual denominado “Tipos de motivación”, apoyándose también en una presentación en power point, seguido de la reflexión comentada en la que la gestora dio más ejemplos respecto a cada tipo de motivación, de modo que el grupo pudo concretar y dar ejemplos acerca de la motivación intrínseca como la extrínseca, con base en esto, los estudiantes respondieron las preguntas del formato de ejercicios de la sesión en el grupo de trabajo para que continuaran con ese análisis respecto al tema.

Cierre de la sesión

Para iniciar la segunda actividad, se proyecta el audiovisual “Hasta donde tus sueños te lleven” y se reparte a cada participante el formato “Mi misión”, para el cual tienen que diseñar una misión personal, escribirla y decorarla de forma individual.

Finalmente, se proyecta el audiovisual “El elefante encadenado”, seguido de una lluvia de ideas de la reflexión obtenida del contenido del audiovisual, del cual expresaron como reflexión la identificación con la situación que el elefante protagonista vivió en el cuento proyectado, puesto que en situaciones de su vida cotidiana habían asumido que eran incapaces de llevar a cabo acciones tanto de la escuela como en su hogar y no lo habían vuelto a intentar, reconociendo también el impacto que tienen las palabras que escuchas de las personas que quieres y que te rodean, quienes en algunos momentos los desaniman en vez de motivarlos, por lo que indicaron también la importancia de confiar en ellos. De este modo se dio por finalizada la sesión.

5.2 Evaluación del proyecto

Para evaluar el proceso de intervención del proyecto se diseñaron y aplicaron una serie de instrumentos de evaluación, como los son el Diario de vida y Aprendizaje que se aplicó en las sesiones de intervención, así como una lista de cotejo y escala estimativa, con el objetivo de evaluar el aprendizaje, la estrategia de aprendizaje colaborativo y el desempeño de la gestora, de los cuales los resultados se describen a continuación.

5.3 Desarrollo de los mecanismos de seguimiento

Para dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los participantes durante el proceso de intervención se utilizaron como instrumentos de evaluación el Diario de vida y aprendizaje, lista de cotejo y ejercicios de reflexión durante las sesiones. Los cuales incluyen aspectos cuantitativos y cualitativos, por lo tanto, fue necesario realizar un análisis de ambas metodologías y posteriormente se construirá una triangulación de los mismos.

5.3.1 Diario de vida y aprendizaje

El Diario de Vida y Aprendizaje (Ver anexo 3), de acuerdo con Hernández (2016), es un registro personal de lo que va aconteciendo en el transcurrir de los días, para este proyecto de intervención educativa se aplicó en las sesiones número 5, 6, 8, 9 y 10. Este, tiene la intencionalidad de reaprender el pensar, sentir y expresarse a través del desarrollo de la observación y autoobservación para lograr un proceso metacognitivo, identificando saberes teóricos, heurístico, axiológicos, recursivos, sustentables, transversales y paralelos para el logro de las competencias profesionales integrales.

Se consideró pertinente hacer uso de este instrumento puesto que tiene la intención de capturar metacognición, aprendizaje, sentimientos y actitudes que los estudiantes presenten durante las sesiones, a su vez, por la naturaleza de desarrollo emocional que tiene el proyecto de intervención educativa, la evaluación del mismo debe ser principalmente en las actitudes que demuestren los estudiantes dentro de la interacción que tienen al momento de participar en las actividades del proyecto, no se puede evaluar el aprendizaje a través de un

examen de conocimiento, sino que es necesario que trascienda en la forma de actuar del grupo.

Para lograr lo anterior, el DVA se inicia con las preguntas ¿Cómo llego? y ¿cómo me siento?, que permiten reconocer cómo influyen las situaciones vividas justo un momento antes de llegar a la sesión que se analiza, seguidas de ¿En qué contexto me encuentro ahora?, y ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?, con las cuales se puede describir el nuevo contexto, observar cómo los estados de ánimo anteriores empiezan a cambiar, a mantenerse o incluso a arraigarse, facilitando o impidiendo la nueva acción.

En la tercera sección se incluyen las preguntas ¿Qué trasfondos (perspectivas o posturas) estoy recuperando?, ¿qué relaciones estoy estableciendo?, ¿qué me estoy preguntando? y ¿qué estoy aprendiendo?, tienen la finalidad de hacer ver que las creencias, saberes previos, los cuales podrían generar apertura o cerrazón para escuchar al otro, entablar o impedir un diálogo.

El siguiente grupo de preguntas son ¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?, que tienen el objetivo de generar la reflexión. Con las preguntas ¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué?, se pretende identificar el proceso metacognitivo alcanzado. Para finalizar, se tienen las preguntas ¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión?

5.4 Resultados y Análisis

La metodología mixta del proyecto de intervención educativa, demandó que la evaluación del proceso de aprendizaje se llevará a cabo cualitativamente y cuantitativamente, para poder obtener un resultado contable y otro que capturara la esencia cualitativa de los aprendizajes de los participantes, para finalmente hacer una integración de las metodologías y obtener un resultado completo e integrador.

5.4.1 Resultados del Diario de Vida y Aprendizaje

Cómo instrumento de evaluación de los aprendizajes de los participantes en el proyecto de intervención educativa, se utilizó el Diario de Vida y Aprendizaje (DVA), (Ver anexo 1), aplicado en cinco sesiones de la intervención a todo el grupo de participantes. Para analizar cualitativamente la información obtenida en los DVA escritos por los participantes, se utilizó el software Atlas Ti®, que permite el análisis de datos a través de codificación, categorización e integración de la información y la elaboración de redes para obtener un diagrama que presente las relaciones entre los códigos obtenidos, de acuerdo a aquello que los participantes expresaron en sus DVA.

Para la presentación de los resultados obtenidos, es necesario retomar los objetivos generales de las unidades planeadas para el proyecto de intervención educativa, puesto que van encaminadas con el objetivo general del proyecto, el cual es, desarrollar el autoconcepto en estudiantes de 1er semestre del área de Contabilidad del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo, para favorecer su desempeño académico.

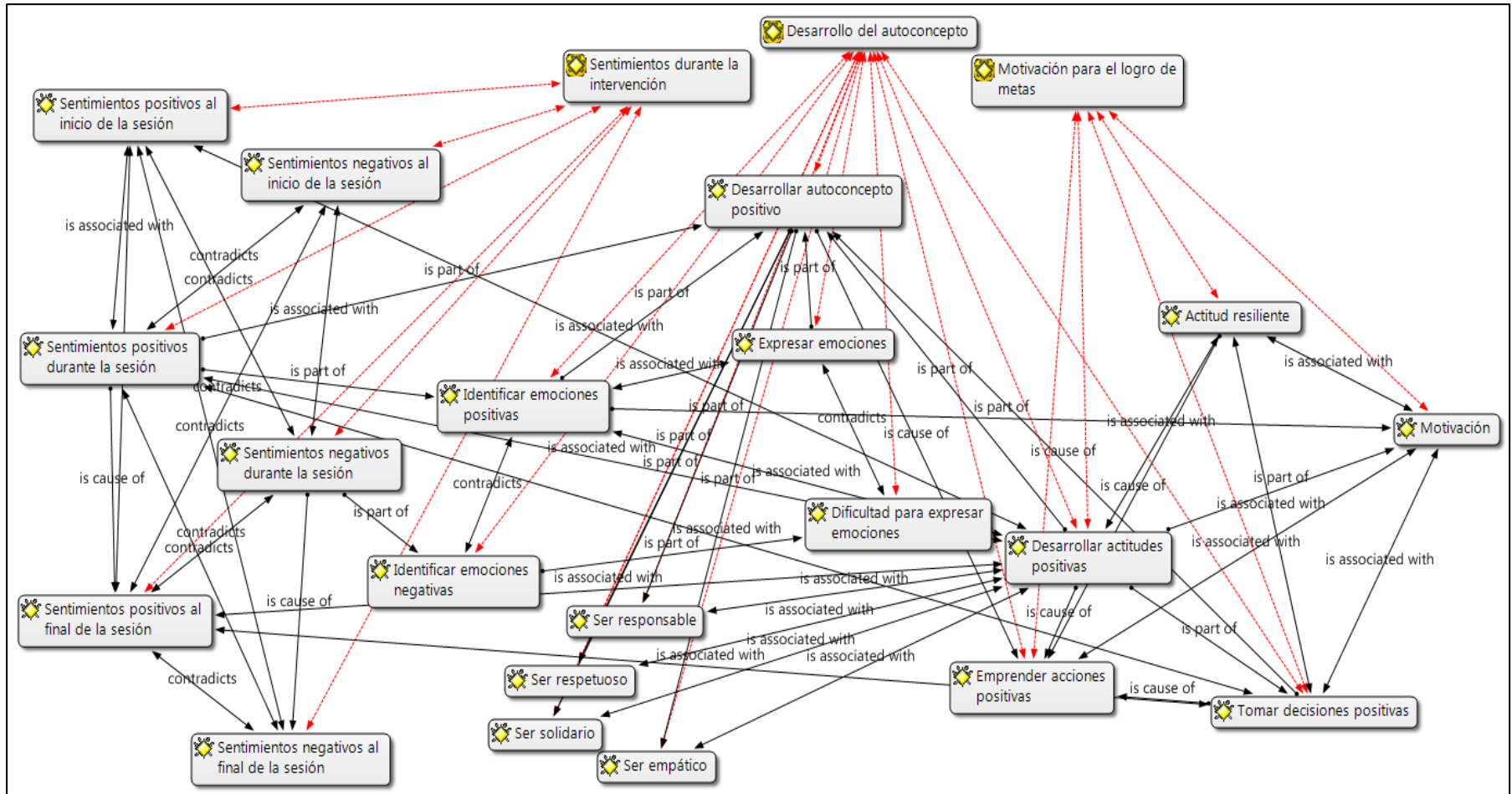
Asimismo, el objetivo general de la primera unidad es, sensibilizar a los participantes respecto a la identificación y expresión adecuada de emociones, seguido del objetivo de la segunda unidad, desarrollar el autoconcepto para generar expectativas de éxito, y por último, la tercera unidad tuvo como objetivo general, desarrollar la motivación que permita el logro de metas académicas.

En ese orden de ideas, se presentarán los resultados cualitativos obtenidos mediante el análisis de datos con el software Atlas Ti®. Para realizar el análisis, se seleccionaron cinco DVA de cada aplicación que estuvieran redactados con el contenido más abundante, esto con la intención de analizar la mayor cantidad de elementos escritos por los participantes. Se prosiguió a la lectura y selección de citas de los DVA, para categorizarlas de acuerdo a los códigos que se plantearon con base en los objetivos de las unidades.

Para la primera unidad los códigos establecidos fueron identificar emociones positivas y negativas, expresar emociones positivas y negativas, ser empático, ser respetuoso, ser responsable y ser solidario. Para la segunda unidad los códigos fueron desarrollar autoconcepto positivo, desarrollar actitudes positivas, tomar decisiones positivas, y por último, para la tercera unidad, los códigos fueron emprender acciones positivas, actitud resiliente y motivación. De igual forma se incluyeron los códigos referentes a los sentimientos que se presentaron antes, durante y al final de las sesiones.

Una vez obtenidos los códigos, se integraron familias en el software Atlas Ti®, las cuáles se denominaron de acuerdo a los objetivos de aprendizaje de las unidades planeadas, para finalmente integrar una macro red que incluye a todas las familias con sus respectivos códigos, en la que se indican las relaciones encontradas entre los mismos. Para ello, se presenta la red construida por medio del programa Atlas Ti®.

Figura 2 Macro red de familias de Desarrollo del autoconcepto



Fuente: Elaboración propia

En esta macro red, se incluyeron como base las tres familias generales:

- a). Sentimientos durante la intervención,
- b). Desarrollo del autoconcepto, y
- c). Motivación para el logro de metas.

Como puede observarse en la figura 2, existen relaciones que vinculan a los códigos mencionados entre sí. Entre los códigos con mayores relaciones se encuentran el desarrollo de actitudes, que se asocia a los sentimientos positivos al inicio, durante y final de las sesiones, la identificación de emociones positivas, la aplicación de valores como el respeto, responsabilidad, solidaridad y empatía, que a su vez, resulta ser la causa de que los alumnos hayan desarrollado un nivel de motivación personal, la cual está asociada también al emprendimiento de acciones positivas, toma de decisiones positivas y la actitud resiliente de los participantes.

Asimismo, el desarrollo del autoconcepto se relaciona con los sentimientos positivos durante las sesiones, la identificación de emociones positivas, la expresión de emociones, el desarrollo de actitudes positivas, la toma de decisiones positivas y la motivación.

Por otra parte, se obtuvieron también, a través del Software Atlas Ti®, las frecuencias de los códigos establecidos, es decir, la cantidad de veces en que los alumnos citaron una frase referente a los códigos, a partir de esta información se puede identificar aquello de lo que los participantes comentaron más en sus respectivos DVA y aquellos códigos menos mencionados por ellos, por lo que se presenta a continuación la tabla 10, que recupera todos los códigos analizados y sus frecuencias en los comentarios de los participantes.

Tabla 10 Códigos de las respuestas de los DVA de los participantes

Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Frecuencia 3a parte	Totales
Conocer a sus compañeros	2	3	0	5
Desarrollar actitudes positivas	6	5	2	13
Desarrollar autoconcepto positivo	8	6	0	14
Dificultad para expresar emociones	3	0	0	3
Emprender acciones positivas	4	2	3	9
Expresar emociones	4	1	0	5
Identificar emociones negativas	1	0	0	1
Identificar emociones positivas	5	0	0	5
Sentimientos negativos al final de la sesión	1	1	0	2
Sentimientos negativos al inicio de la sesión	6	1	4	11
Sentimientos negativos durante la sesión	1	3	1	5
Sentimientos positivos al final de la sesión	9	8	6	23
Sentimientos positivos al inicio de la sesión	4	7	1	12
Sentimientos positivos durante la sesión	6	3	3	10
Ser empático	5	0	0	5
Ser respetuoso	4	2	1	7
Ser responsable	1	1	1	3
Ser solidario	7	2	1	10
Tomar decisiones positivas	2	3	2	7
Actitud resiliente	0	5	2	7
Motivación para el logro de metas	0	1	14	15
			Totales:	172

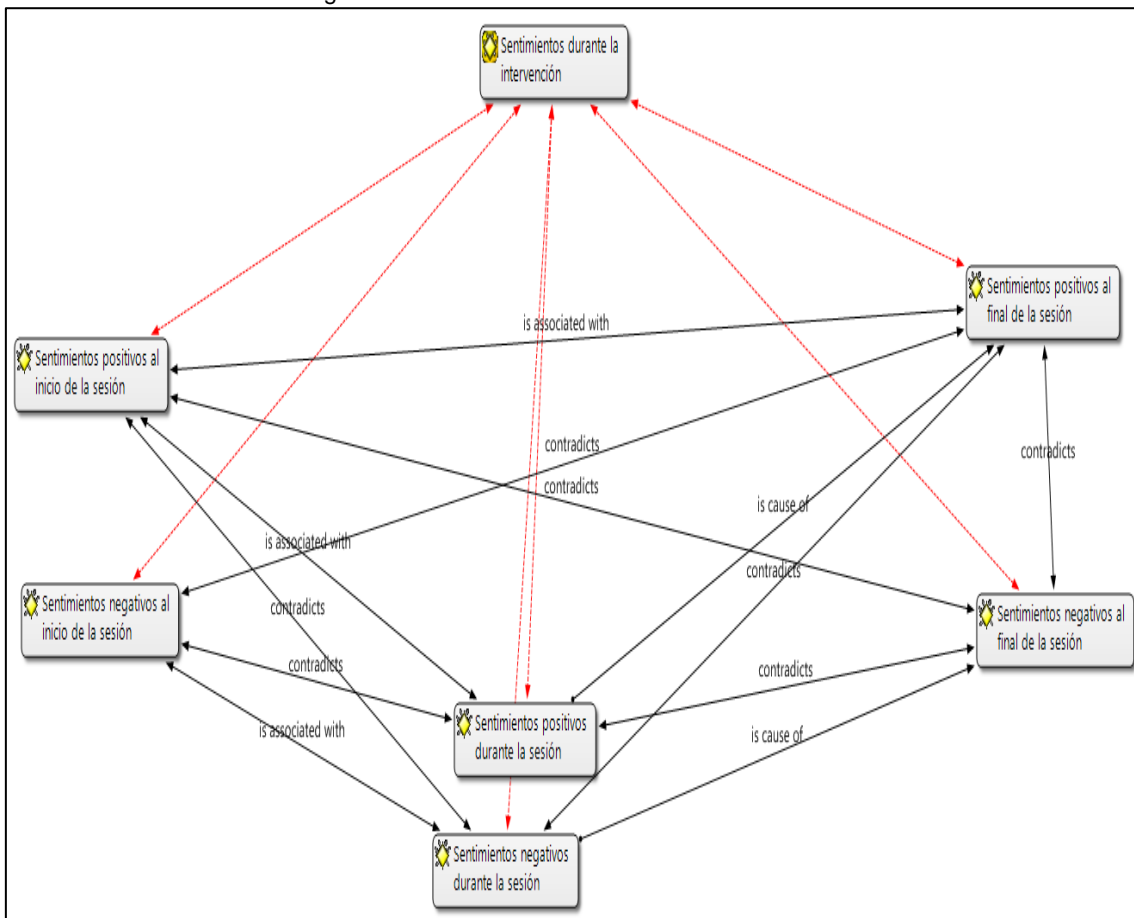
Fuente: Elaboración propia

De lo anterior, se obtuvo un total de 172 citas, dentro de las cuales, lo más comentado por los participantes fueron los sentimientos positivos al final de la sesiones de intervención (23 citas), seguido de la motivación para el logro de metas (15 citas), y en tercer lugar, el desarrollo del autoconcepto positivo (14 citas). Cabe señalar que los códigos de los cuadros color amarillo son los más mencionados por los participantes, por su lado, los señalados de color verde son aquellos menos comentados por ellos.

A continuación se presentará la red de cada familia para describir las relaciones existentes entre los códigos, así como la tabla por familia con las respectivas frecuencias de los códigos para analizarlos. Los códigos que integran a esta familia, son los sentimientos positivos y negativos antes, durante y finalizar las sesiones, que se relacionan de la siguiente manera, los sentimientos positivos iniciales se asocian con los sentimientos positivos del durante y al finalizar las sesiones, aunque en la mayoría de los casos, su nivel inicial aumentaba para el termino de las sesiones.

Estos sentimientos positivos resultaron contradictorios a los sentimientos negativos del inicio, durante y final de las sesiones, pues como lo muestran las frecuencias, los sentimientos negativos disminuyeron en todas las sesiones.

Figura 3 Red de Sentimientos durante la intervención.



Fuente: Elaboración propia

La primera familia integrada para análisis, es aquella que incluye los sentimientos que los participantes, figura 3, expresaron haber sentido durante la intervención, que a su vez, se compone por los siguientes códigos, con sus respectivas frecuencias, como se muestra en la siguiente tabla 11:

Tabla 11 Familia de Sentimientos durante la intervención

Familia de Sentimientos durante la intervención				
Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Frecuencia 3a parte	Totales
Sentimientos negativos al final de la sesión	1	1	0	2
Sentimientos negativos al inicio de la sesión	6	1	4	11
Sentimientos negativos durante la sesión	1	3	1	5
Sentimientos positivos al final de la sesión	9	8	6	23
Sentimientos positivos al inicio de la sesión	4	7	1	12
Sentimientos positivos durante la sesión	6	3	3	10
			Totales	63

Fuente: Elaboración propia

Cómo puede observarse, en esta familia se incluye el código mayormente comentado por los participantes, sentimientos positivos al final de la sesión (23 citas), para el que se utilizaron expresiones que indican la aceptación de las dinámicas, satisfacción por aprendizajes alcanzados o felicidad por expresar emociones, conocerse a sí mismos o percibirse mejor. Poniendo en consideración los códigos, sentimientos positivos al inicio de la sesión (12 citas) y sentimientos positivos durante la sesión (10 citas), puede inferirse que hubo un factor durante las sesiones que generó el aumento de sentimientos positivos en los participantes.

En contraste con el código menormente mencionado, sentimientos negativos al final de la sesión (2 citas), se observa que, sentimientos negativos al inicio de la sesión (11 citas) y sentimientos negativos durante la sesión (5), evidencia una disminución de los sentimientos negativos presentes en el inicio de las sesiones, con la cantidad de sentimientos negativos registrados para el final de la sesión.

Lo anterior, deja ver que durante las sesiones, los participantes en su mayoría, cambiaron de un estado de ánimo negativo a uno positivo, lo cual se presentó en la mayoría de las sesiones, por tal motivo fue el código que ellos comentaron mayormente, lo cual significa que fue un factor significativo para ellos, evidenciándose en las siguientes citas, cuadro 1, retomadas del análisis en el software Atlas Ti®:

Cuadro 1 Citas del código: "Sentimientos al final de la sesión"

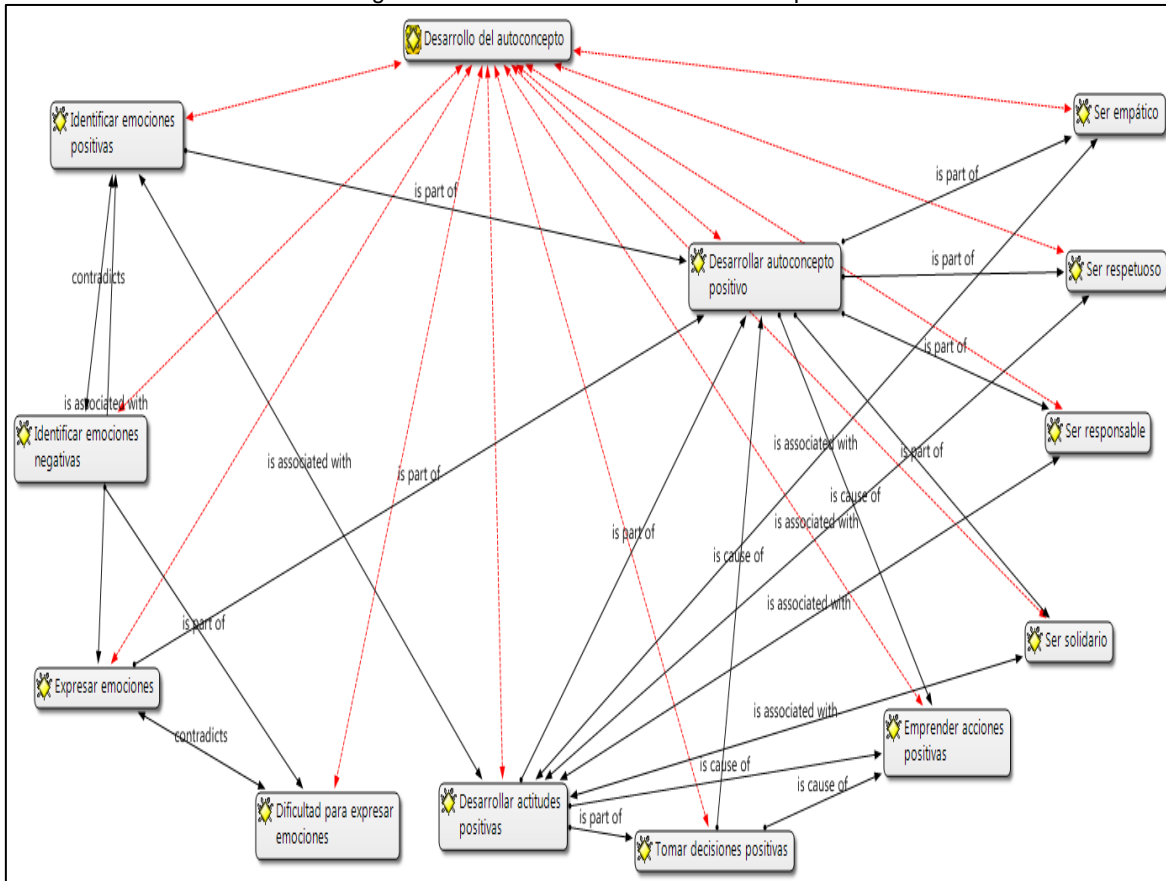
Código: Sentimientos positivos al final de la sesión.
Familia: Sentimientos durante la intervención.
Me siento bien, feliz conmigo mismo y me voy feliz (DVD 1. P 1. 22:22).
Feliz, me voy muy contenta al saber que hay personas con las que puedo contar (DVA 1. P 1. 38:38).
Me siento satisfecha, ya que estoy logrando lo que quería alcanzar, me voy de la sesión feliz por saber lo bueno de mí como persona (DVA 2. P 3. 8:8).
Me siento bien, empiezo a lograr ser feliz, me voy satisfecho de la sesión (DVA 2. P 3: 16:16)
Muy bien, satisfecha y feliz por haber podido expresarme (DVA 2. P 3. 24:24)
Estuvo muy bonito el cortometraje y el mensaje que transmitió, me voy de la sesión feliz por el aprendizaje (DVA 3. P 1. 8:8).
Me siento bien, me ayudó mucho esta dinámica, estoy logrando saber más acerca de cada uno de mis compañeros, me voy de la sesión bien y con más ánimos (DVA 3. P 1. 33:33).
Me voy contento y con la intención de confiar en mí (DVA 3. P 1. 42:42)
Después de la sesión me siento mejor conmigo misma y con mejor autoestima (DVA 4. P 6. 3:3)
Me siento alegre al saber muchas cosas sobre mí con ayuda de la sesión (DVA 4. P 6. 6:6)
Me siento bien, si sigo así lograré lo que me propongo, me iré contento y con otro día de aprendizaje (DVA 4. P 6.13:13).
Estoy muy contenta por saber más acerca de cómo motivarme y saber que hacer cada vez que tenga un problema o algo así, y me voy muy contenta por tener otros conocimientos (DVA 5. P 1. 21:21)

Fuente: Elaboración propia

La segunda familia se denomina *desarrollo del autoconcepto*, figura 4, que es el objetivo general de este proyecto de intervención educativa, en su análisis se encontró que se relacionó con el desarrollo de actitudes positivas, las cuales surgieron debido a los valores que los participantes expresaron haber aplicado,

como lo son la empatía, respeto, responsabilidad y solidaridad, el emprendimiento de acciones positivas y la identificación de emociones positivas, las cuales causaron la expresión de emociones, que resultó contradictoria a la identificación de emociones negativas y dificultad para expresar emociones, las cuales se comentaron en menor frecuencia por los alumnos.

Figura 4 Red de Desarrollo del autoconcepto



Fuente> Elaboración propia.

Esta familia se integra por doce códigos que se relacionan con la percepción positiva alcanzada por los participantes durante la intervención, la cual se obtuvo tras el análisis de los Diarios de Vida y Aprendizaje que los alumnos escribieron, como se presenta en la siguiente tabla 12:

Tabla 12 Familia de Desarrollo del autoconcepto.

Familia de Desarrollo del autoconcepto

Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Frecuencia 3a parte	Totales
Desarrollar actitudes positivas	6	5	2	13
Desarrollar autoconcepto positivo	8	6	0	14
Dificultad para expresar emociones	3	0	0	3
Emprender acciones positivas	4	2	3	9
Expresar emociones	4	1	0	5
Identificar emociones negativas	1	0	0	1
Identificar emociones positivas	5	0	0	5
Ser empático	5	0	0	5
Ser respetuoso	4	2	1	7
Ser responsable	1	1	1	3
Ser solidario	7	2	1	10
Tomar decisiones positivas	2	3	2	7
			Totales:	82

Fuente: Elaboración propia.

De forma general, el tercer código más mencionado fue el desarrollo del autoconcepto (14 citas), que de igual forma dentro de esta familia es el más mencionado por los participantes, y se evidencia iniciando con un proceso metacognitivo acerca de la necesidad de comenzar a percibirse positivamente, hasta llegar a una percepción positiva de sí mismo.

Cabe señalar, que el desarrollo del autoconcepto alcanzado, estuvo relacionado con el desarrollo de actitudes positivas (13 citas), seguido de la solidaridad (10 citas), siendo la solidaridad parte de la estrategia de aprendizaje colaborativo que se utilizó para la aplicación del proyecto de intervención educativa.

Por otro lado, los códigos relacionados con el autoconcepto que fueron mencionados menormente por los participantes fueron, identificar emociones negativas, sentimientos negativos al final de la sesión y dificultad para expresar emociones, lo cual indica que en el grupo predominó el desarrollo del autoconcepto positivo, como se evidencia en las siguientes citas de los participantes, cuadro 2:

Cuadro 2 Citas del código: "Desarrollo del autoconcepto"

Código: Desarrollo del autoconcepto.

Familia: Desarrollo del autoconcepto.

Saber que mis pensamientos y emociones deben ser positivos (DVD 1. P 1. 26:26)

Que más allá de lo malo en uno, siempre habrá más éxitos, cualidades positivas y buenas acciones aunque me cueste un poco identificarlas (DVA 2. P 3 7:7)

Estoy aprendiendo a ver las cosas positivas de mí, me doy cuenta de que no soy tan malo y ahora quiero olvidar las cosas malas de mí (DVA 2. P 3. 15:15)

Recordando en qué soy hábil, qué objetivos o cosas en las cuales me siento orgullosa, me estoy preguntando por qué a veces demostramos nuestro lado negativo (DVA 2. P 3. 29:29)

Estoy aprendiendo a saber cómo organizar cada cualidad que tengo y cómo ello influye en como soy, me doy cuenta de que no solo tengo cosas negativas, ahora tendré que descubrir más cosas positivas (DVA 2. P 3. 31:31)

Debo ver lo bueno de mí y no siempre lo negativo (P 3. (38:38)

Saber valorarme, a respetarme a mí misma tal cual soy, sabiendo que tengo muchos sueños por cumplir y poder realizar con propósitos y metas (DVA 3. P 1. 22:22)

Me voy contento y con la intención de confiar en mí (DVA 3. P 1. 42:42)

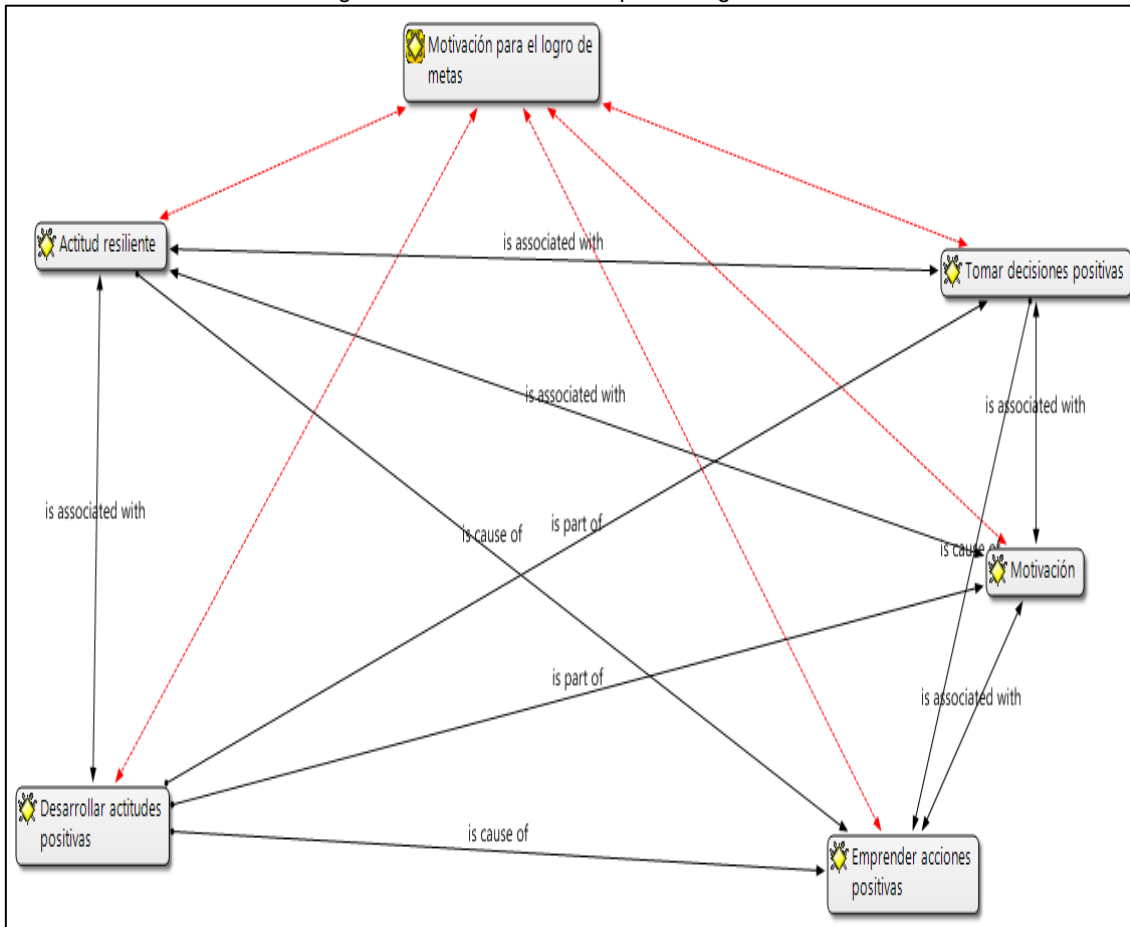
Después de la sesión me siento mejor conmigo misma y con mejor autoestima (DVA 4. P 6. 3:3)

Estoy muy alegre al ver las cosas buenas que hay en mí, también me doy cuenta que como también hay cosas malas en mí, también hay buenas (DVA 4. P 6. 6:6).

Fuente: Elaboración propia

La tercera familia diseñada fue la *Motivación para el logro de metas*, figura 5, la cual se integró con cinco códigos seleccionados con base en los objetivos de la tercera unidad, obteniendo como código principal la motivación que se asocia con la actitud resiliente, el desarrollo de actitudes positivas, emprendimiento de acciones y toma de decisiones positivas. Dentro de estos códigos se pudo identificar la relación existente entre los mismos, puesto que en conjunto llevaron al logro del objetivo de la unidad.

Figura 5 Red de Motivación para el logro de metas



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la siguiente tabla 13, la motivación para el logro de metas (15 citas), fue el segundo código mayormente comentado por los participantes, sin embargo dentro de la familia, el desarrollo de actitudes positivas (13 citas) fue un código importante, así como también formo parte de la familia de desarrollo del autoconcepto.

Tabla 13 Familia de Motivación para el logro de metas.

Familia de Motivación para el logro de metas				
Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Frecuencia 3a parte	Totales
Tomar decisiones positivas	2	3	2	7
Actitud resiliente	0	5	2	7
Motivación para el logro de metas	0	1	14	15

Desarrollar actitudes positivas	6	5	2	13
Emprender acciones positivas	4	2	3	9
			Totales:	51

Fuente: Elaboración propia.

La identificación de motivación para el logro de metas (15 citas) fue el código mayormente mencionado por los participantes, seguido de desarrollar actitudes positiva (13 citas) y emprender acciones positivas (9 citas), por lo que se evidencia la manera en que en la tercera unidad los participantes lograron identificar su motivación personal y encaminarla al logro de metas, mencionando elementos como la satisfacción por conocer sobre el tema de motivación, la importancia que esta tiene en su vida personal y cómo puede influir en su futuro. Lo cual queda en evidencia en algunas de las citas mencionadas, cuadro 3:

Cuadro 3 Citas del código: Motivación para el logro de metas

Código: Motivación para el logro de metas
Familia: Motivación para el logro de metas
Estoy decidida a llevar más a cabo la motivación intrínseca (DVA 5. P 1. 13:13)
Estoy asumiendo que al plantearme mis metas y objetivos los puedo cumplir con base en las diferentes motivaciones que tengo y así motivarme a cumplirlos, noté que cuando era chica las cumplía por recibir algo a cambio y ahora ya no es así (DVA 5. P 1. 19:19)
Me doy cuenta de que hay muchos motivos que me ayudan a motivarme y que cuando este mal, con ayuda de una actitud positiva y buena, es la que me ayudará a motivarme más (DVA 5. P 1. 20:20)
Estoy aprendiendo que hay dos tipos de motivación, y que los seres humanos siempre necesitamos que algo nos motive para lograr nuestras metas (DVA 5. P 1. 29:29)
Me siento bien por traer conocimientos de lo que es la motivación, cada día estoy más cerca de alcanzar mi meta (DVA 5. P 1. 30:30)
Me di cuenta de que tiene que ver los objetivos que deseo con la motivación. Me pregunto si todas las personas tienen algo que los motive (DVA 5. P 1. 35:35)
Saber que tengo muchas metas por cumplir y saber que si las podré realizar con gran empeño (DVA 3. P 1. 25:25)

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, a través del análisis del Diario de Vida y Aprendizaje, pudo identificarse qué objetivos de unidades fueron alcanzados por los participantes. El

grupo expresó haberse sentido motivado al término de la intervención, dicho aspecto está estrechamente relacionado con el autoconcepto, puesto que desde el inicio se trabajó en el reconocimiento de sus estados de ánimos a través del conocimiento de las emociones, para que posteriormente identificaran si la percepción que tenían de sí mismos era positiva o negativa, en caso de ser una percepción negativa, esta podría ser modificada mediante un cambio en la aceptación e identificación de capacidades propias, y si la percepción era positiva, podía mejorar.

De este modo, se observa que en los primeros DVA, los alumnos comenzaron a identificar y expresar emociones de forma individual y surgieron actitudes positivas, basadas en el valor de la solidaridad, dicho valor se puede relacionar a la estrategia de aprendizaje colaborativo, y resulto importante para que los alumnos adquirieran el aprendizaje que se planeaba alcanzar.

Finalmente, en los últimos DVA se observa cómo comienza a surgir la motivación en los participantes, lo que generó también una actitud resiliente en el grupo que no formaba parte del aprendizaje esperado, pero que sin embargo ellos expresaron sentir, al igual que la toma de decisiones o el emprendimiento de acciones positivas.

5.3.2 Lista de cotejo

Otro instrumento de evaluación utilizado fueron listas de cotejo, las cuales fueron diseñadas por la gestora para evaluar la actividad final de la unidad dos denominada “Un paseo por el bosque” y la actividad final de la unidad 3, “Collage mi motivación”, por lo que a continuación se presentan los resultados encontrados al evaluar las actividades realizadas por los estudiantes.

Para empezar se incluye el análisis cuantitativo de la lista de cotejo de la actividad “Un paseo por el bosque”, para lo que se diseñó una tabla de concentrado, la cual se presenta a continuación en la tabla 14, “Lista de cotejo. “Un paseo por el bosque”. La forma de evaluar la actividad fue registrando por alumno si cumplió o no con los indicadores de la lista de cotejo, fueron donde indicadores que

evaluaron actitud, forma de trabajo, diseño, creatividad del árbol que diseñaron para realizar el paseo e identificar elementos positivos de su percepción.

Tabla 14 Lista de cotejo: "Un paseo por el bosque"

Lista de cotejo													
	Unidad:	2. Desarrollo del autoconcepto					Actividad de evaluación			Un paseo por el bosque			
	Indicadores												
Alumnos	1. Cualidades	2. Habilidades	3. Metas	4. Orden	5. Creatividad	6. Tiempo	7. "Yo soy"	8. "Tú eres"	9. Actitud	10. Escucha activa	11. Presentación	Resultado	
1	•	x	x	•	x	x	•	•	x	x	•	x	
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
5	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
6	•	•	•	•	•	x	•	•	•	x	x	•	
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
9	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
10	x	•	•	x	•	•	•	•	x	x	•	•	
11	x	x	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
15	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
18	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
20	•	•	•	•	•	x	•	•	•	•	•	•	
21	x	•	•	x	•	x	•	•	x	x	x	x	
22	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
23	x	•	•	•	•	•	•	•	x	x	x	•	

24	.	.	.	.	.	x	.	.	.	x	x	•
25	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
26	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.	•
27	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
28	x	x	.	.	x	x	.	.	.	x	x	x
29	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
30	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	•
31	x	x	.	.	.	.	.	x	x	x	x	•
32	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
33	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
34	x	x	.	x	.	x	.	.	.	.	.	•
35	.	.	.	.	.	x	.	.	.	x	.	•
36	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
37	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
38	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	•
39	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	•
40	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	•
41	.	.	.	.	.	.	.	.	x	x	.	•
42	x	x	.	.	.	x	x	x	x	x	.	x
43	.	.	.	.	.	x	.	.	.	x	.	•
44	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	•
45	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	•
Indicadores ausente	9	7	0	4	2	12	1	2	7	16	6	4

Fuente: Elaboración propia.

Para interpretar los símbolos de la tabla 14, se precisa que el punto (●) significa indicador cumplido, la (x) indicador sin cumplir, y la (/) indica que el alumno no realizó la actividad. De modo que, como podemos observar en la suma total de indicadores fallido, el indicador que menor cumplieron los estudiantes fue la escucha activa mientras realizaban la actividad, y finalmente, fueron 4 estudiantes quienes en su mayoría tuvieron indicadores sin cumplir. De este resultado se puede inferir la dificultad para retener la atención del grupo, lo cual puede derivarse de que son un grupo amplio por lo que se generan más factores para distraerse entre sí.

En este orden de ideas, se presentan a continuación los resultados obtenidos de la segunda lista de cotejo que se utilizó para evaluar la última actividad de la unidad tres, cabe señalar que se diseñó una tabla de concentrado igual a la tabla anterior, de modo que en la tabla 15:

Tabla 15 Lista de cotejo: Collage "Mi motivación".

Lista de cotejo						
	Unidad:	2. Desarrollo del autoconcepto			Actividad de evaluación	
	Actividad de evaluación		Collage "Mi motivación"			
	Indicadores					
Alumnos	1. Imágenes de motivación	2. Mensaje final	3. Formato collage	4. Tiempo	5. Uso de material	Resultados
1	/	/	/	/	/	/
2	●	●	●	●	●	●
3	●	●	●	●	●	●
4	●	●	●	●	●	●
5	/	/	/	/	/	/
6	●	●	●	x	●	●
7	●	●	●	●	●	●
8	●	●	●	x	●	●
9	/	/	/	/	/	/
10	●	●	x	x	●	●
11	/	/	/	/	/	/
12	●	●	●	●	●	●
13	●	●	●	●	●	●
14	●	●	●	●	●	●
15	x	x	x	x	x	x

16	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•
18	/	/	/	/	/	/
19	•	•	•	•	•	•
20	•	•	•	x	•	x
21	•	•	•	x	•	•
22	•	•	•	x	•	•
23	/	/	/	/	/	/
24	•	•	•	•	•	•
25	/	/	/	/	/	/
26	/	/	/	/	/	/
27	•	•	•	x	•	•
28	•	•	•	x	•	x
29	•	•	•	•	•	•
30	•	•	•	•	•	•
31	•	•	•	x	•	•
32	•	•	•	•	•	•
33	•	•	•	•	•	•
34	/	/	/	/	/	/
35	•	•	•	x	•	•
36	•	•	•	x	•	•
37	•	•	•	•	•	•
38	•	•	•	•	•	•
39	•	•	•	x	•	•
40	•	•	•	x	•	•
41	•	•	•	x	•	•
42	/	/	/	/	/	/
43	•	•	•	x	•	•
44	•	•	•	x	•	•
45	•	•	•	x	•	•
Indicadores ausentes	1	2	2	18	1	3

Fuente: Elaboración propia.

Como se ilustra en la tabla 15, en los indicadores para evaluar el collage de motivación, el indicador que estuvo mayormente ausente por parte de los alumnos fue el de tiempo con 16 ausencias, esto influido por el hecho de que dicha actividad se entregó a la gestora tras haber finalizado las sesiones de intervención, lo que generó que los alumnos no entregaran la actividad en el día indicado pues ya no habría sesión de intervención, sin embargo a pesar de tal

circunstancia, únicamente tres estudiantes no alcanzaron la mayoría de los indicadores solicitados para la actividad.

5.3.3 Segunda aplicación de evaluación de autoconcepto

Con la finalidad de que al término de la intervención se pudiera hacer una comparación entre el desarrollo del autoconcepto alcanzado por los estudiantes, durante el diagnóstico inicial se les aplicó un instrumento para identificar el nivel de autoconcepto que tenían antes de iniciar la intervención, de modo que la segunda aplicación se realizó cuando habían concluido las sesiones, así que a continuación se presenta un tabla comparativa 15, Comparación entre autoconcepto inicial - final, en la que se puede identificar los cambios que surgieron en el autoconcepto de los estudiante.

Tabla 16 Comparación entre autoconcepto inicial – final.

Autoconcepto Inicial - Final				
Carrera	Contabilidad			
Grupo	101			
Fecha	sep-17	nov-17	Resultado	
1	86	85	-	
2	76	85	+	
3	78	90	+	
4	71	80	+	
5	77	Baja	Anulado	
6	67	/	Anulado	
7	76	88	+	
8	72	75	+	
9	/	Baja	Anulado	
10	68	66	-	
11	77	79	+	
12	75	86	+	
13	81	92	+	
14	80	93	+	
15	/	76	+	
16	83	95	+	
17	85	88	+	
18	81	79	-	
19	77	85	+	
20	70	74	+	

21	82	84	+	
22	78	84	+	
23	/	63	Anulado	
24	/	72	Anulado	
25	78	Baja	Anulado	
26	82	77	-	
27	70	76	+	
28	73	70	-	
29	83	88	+	
30	74	80	+	
31	86	88	+	
32	70	78	+	
33	80	88	+	
34	67	60	-	
35	75	80	+	
36	77	79	+	
37	75	87	+	
38	78	82	+	
39	75	76	+	
40	60	64	+	
41	77	74	-	
42	89	91	+	
43	74	76	+	
44	78	84	+	
45	74	82	+	
Total alumnos en grupo	45	42	6	Anulados
Alumnos que respondieron	41	41	32	Mayor
Suma total	3135	3299	0	Igual
Promedio grupal	76	80	7	Menor

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como lo ilustra la tabla 16, el autoconcepto general del grupo en el diagnóstico era de 76, lo que resultó en un aumento al finalizar la intervención de cuatro puntos, es decir, en la segunda aplicación de obtuvo un aumento a 80 puntos. Cabe señalar que aunque la cantidad de aplicaciones fue igual, hubo seis segundas aplicaciones que se tuvieron que anular a causa de la baja de tres de los estudiantes que redujo la cantidad de estudiantes del grupo de cuarenta y cinco a cuarenta y dos, por lo que hizo falta un estudiante en volver a responder el instrumento pero dejó de asistir.

Aunado a esto, observamos en la tabla que el aumento del autoconcepto se desarrolló en treinta y dos estudiantes, lo que equivale al 78% del grupo, lo que nos lleva a retomar una de las metas iniciales que planteaba aumentar el autoconcepto en el 75% de los estudiantes, lo que indica que la meta fue rebasada con el proyecto de intervención educativa. Por el contrario, fueron siete estudiantes que mostraron una disminución en el nivel de su autoconcepto.

CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

6.1 Disfunciones y alternativas

En este capítulo se presentan las disfunciones que se presentaron durante el proceso de implementación y las alternativas que se aplicaron para su solución, así como también se incluyen los resultados que se obtuvieron de la implementación. Lo anterior, con la intención de que la información sea útil para los futuros lectores, que, al leer, puedan evitar algunas de las disfunciones aquí mencionadas o encuentren estrategias para solucionarlas.

6.1.1 Disfunciones y alternativas de las sesiones

Para el proyecto de intervención educativa, se planearon 10 sesiones de intervención, de las cuáles tres correspondían a la fase de sensibilización respecto a la estrategia de trabajo colaborativo, presentándose al grupo mediante el tema de *Roles de grupo*, en el caso del tema *Identificación de emociones*, se diseñó la primera unidad, denominada “Manejo de las emociones de forma apropiada”. De tal manera que las disfunciones y alternativas que se presentaron durante el desarrollo de la primera unidad se describen las siguientes.

Durante la segunda sesión cuando aún se aplicaba la sensibilización con el tema de *Roles de grupo*, se incluyeron de acuerdo con González (1994), los siguientes roles: El agresor, el buscador de reconocimiento, confesante, mundano, dominador, buscador de ayuda y defensor de intereses especiales.

La actividad planeada consistía en que los participantes se integraran en parejas para que pudieran asignar dos de los roles mencionados a su compañero. Fue en ese momento cuando se presentó una disfunción, pues algunos de ellos levantaron la mano o comentaron que los roles eran negativos, por lo cual se les hacía difícil asignar dos a su compañero.

Cómo gestora, se optó por preguntar al grupo en general cómo se sentían respecto a la asignación de estos roles, y al identificar que en la mayoría se percibía a estos roles como negativos, se agregó la indicación de escribir el

aspecto positivo de cada rol elegido y un comentario igual positivo respecto a las características que habían podido detectar en su compañero.

De este modo, se abrió el espacio para escribir y recibir características positivas de cada uno de los participantes y los alumnos estuvieron de acuerdo en terminar la actividad, cabe señalar que aunque esta perspectiva de los participantes no se había previsto, favoreció finalmente al grupo para que se fueran familiarizando con el reconocimiento de aspectos favorables en lo que ellos percibían como negativo.

En la sesión cinco, en la que se continuaba trabajando con el tema de *Manejo de las emociones de forma apropiada*, se planeó una actividad llamada *Corazón de emociones*, en la que cada uno de los participantes dibujó un corazón de diseño libre para el que tenían que identificar las emociones que más predominaban en su vida diaria, asignarle un color y de este modo colorear su corazón. Posteriormente se realizó una plenaria, donde de forma voluntaria, cada participante compartió la descripción de su corazón, respondiendo a las interrogantes sobre qué emociones eligieron y por qué.

La participación inicio con participantes que describían emociones cómo la alegría o estados emocionales de inseguridad y conforme el ambiente de confianza se generaba en el grupo, algunos de ellos iniciaron a hablar sobre la emoción de tristeza y algunas situaciones familiares o de relaciones sociales que les generaban tal emoción, hasta que una participante habló sobre el fallecimiento de un familiar y tuvo la necesidad de llorar, generando un ambiente de sorpresa en los demás participantes que los dejo en silencio y permitieron que su compañera continuará hablando sobre esa difícil situación, por lo que fue necesario que la gestora aplicara un ejercicio de respiración con ella para poder estabilizarla. Unos minutos después pidió salir del salón, se le permitió y se sentó a un lado del salón, junto con ella una compañera pidió permiso para acompañarla y las dos dejaron el aula.

Se observó por las expresiones en los rostros del grupo, que había sido un momento impactante, por lo tanto, se tuvo un diálogo voluntario respecto a las situaciones que se desconocen que pueden estar viviendo cada uno de ellos.

Unos participantes más, pidieron compartir su corazón, para este momento eran más de cuatro quienes pedían participar, por lo que se estableció un orden, y mientras participaban, un joven, que estaba sentado cerca de la joven que se encontraba afuera, se acercó a la gestora en un estado de angustia, preguntando qué iba a pasar si él hablaba sobre una situación que estaba viviendo referente también a la pérdida de un familiar, si se sentiría libre después de hacerlo, a lo cual la gestora respondió que ese podría ser el inicio de un proceso de sanación respecto al dolor que expresaba, pues con el desarrollo de la actividad y conforme las situaciones compartidas eran de conflictos mayores, él había optado por colocarse audífonos, y la inquietud con la que se movía en su asiento demostró un estado de angustia, por lo que se le invitó a compartir aquello con lo que se sintiera cómodo y en el momento en que se sintiera listo para hacerlo, enfatizando que iba a ser escuchado.

El joven regresó a su lugar y minutos después inició a llorar, pidió permiso para salir y se sentó afuera. En ese momento, en la gestora surgió un estado de inquietud, por la necesidad de salir a atender a los dos participantes que habían salido, continuar escuchando a quiénes pedían participar y tener cerca el término de tiempo para la sesión.

Así que se preguntó al grupo si estaba de acuerdo en continuar con la sesión al día siguiente para poder salir a atender a sus compañeros, el grupo aceptó. Se pidió que de forma grupal se realizaran tres respiraciones profundas para relajarlos y darse un aplauso. En esta sesión, fue necesario que el gestor mediara entre el tiempo, el estado de crisis de dos participantes y la demanda del grupo por participar en la dinámica para ser escuchados. En consecuencia surgió la demanda de hacer una intervención en crisis con estos dos participantes, abordarlos fuera del salón de clases, escucharlos y cuando el tiempo de la sesión terminó, hablar con el maestro que daría la siguiente clase para notificarle que

tres alumnos necesitaban permanecer afuera del salón para terminar un proceso emocional junto con la gestora, y estuvo de acuerdo.

De este modo, una alumna permaneció junto a la joven sosteniendo su mano, mientras la gestora escuchaba y continuaba con el ejercicio de relajación con cada uno de los alumnos hasta que decidieron entrar a su clase sintiéndose tranquilos. Como gestora, fue también inesperado que surgiera un tema de duelo en el grupo, pues principalmente se esperaba detectar conflictos familiares o de autoestima, sin embargo, se manejó la situación con base en la experiencia ante estas situaciones, y aunque el tema del proyecto de intervención educativa no se relaciona al proceso de duelo, se ha continuado trabajando este tema con esos dos participantes, mediante materiales de apoyo para el manejo de duelo.

Por lo anterior, se concluye de la demanda que surgió del grupo hacia la gestora durante la sesión mencionada, que para trabajar con emociones, las cuales son aspectos personales aunque se trabajan en grupo, es necesario estar preparado para situaciones de crisis que pueden surgir aunque no estén planeadas o visualizadas, y de surgir, es responsabilidad del gestor dar solución, canalizando o interviniendo en su solución.

Y aunque la situación descrita no se considera una disfunción, sino un proceso natural del ser humano, se registra en este capítulo por ser una situación que no se tenía planeada pero que requirió que el gestor busque alternativas para orientar la situación. Tras el proceso emocional que el grupo experimentó, y la sensibilización y empatía que se generó en el grupo, se decidió continuar con el reconocimiento del autoconcepto positivo en cada uno de los alumnos.

Por otro lado, dentro de las disfunciones mayormente presentes durante la intervención, se encuentra principalmente el tiempo de las sesiones, el cual resultó ser un factor que influyó en las fechas de aplicación de estas, así como dentro de las mismas, es decir, debido a las fechas que debían respetarse del módulo de Autogestión del aprendizaje, las sesiones del proyecto se desarrollaron con base en el programa del módulo, y fue también necesario gestionar y buscar estrategias que permitieran utilizar el tiempo de las sesiones de forma óptima,

puesto que debido al gran número de estudiantes, o interrupciones por factores externos al grupo, el tiempo se veía reducido.

6.2 Informe global de evaluación

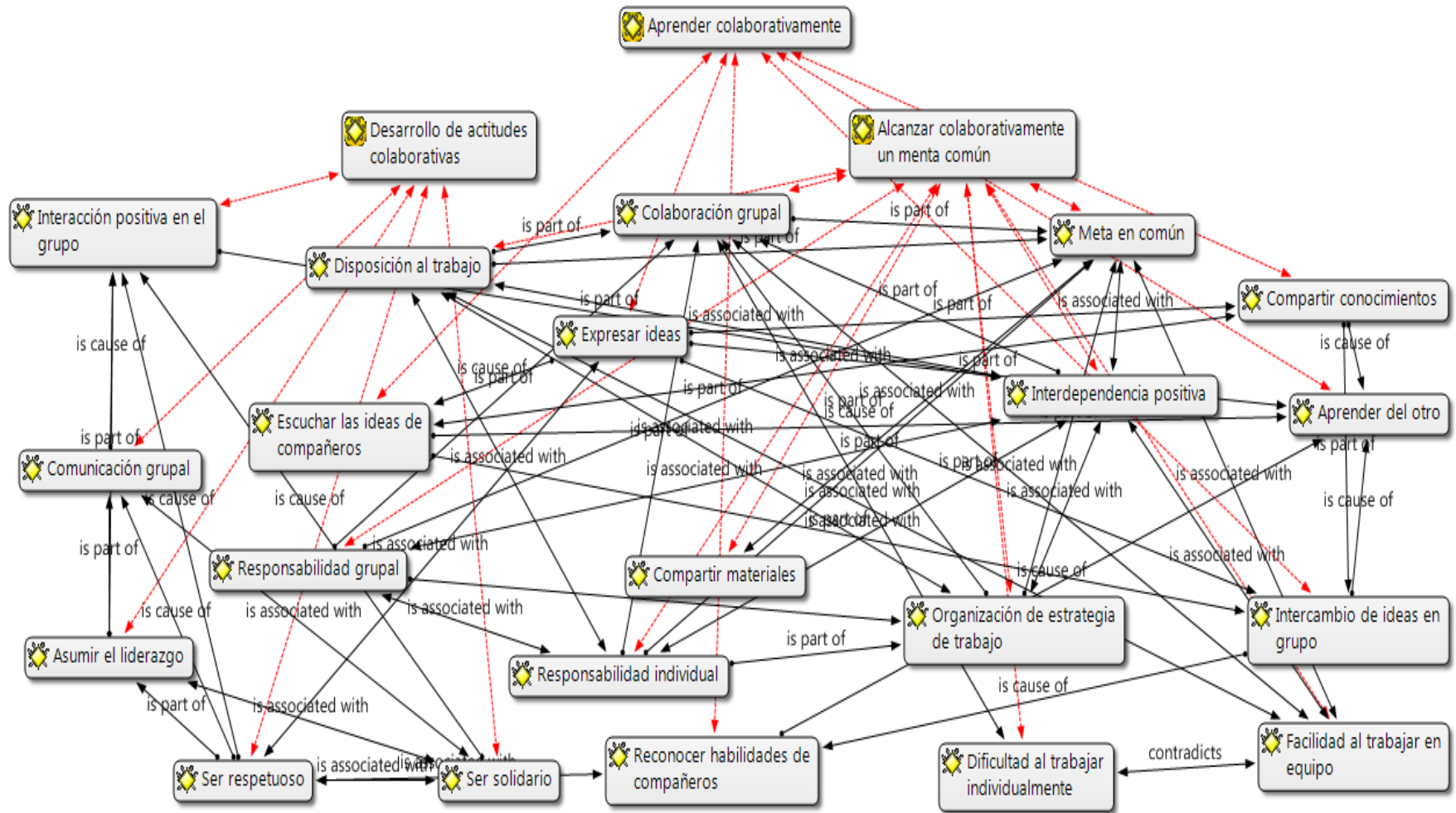
Dentro de este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la evaluación a la estrategia y herramienta, cabe señalar que para este proyecto de intervención educativa se utilizó la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo, en el caso de la herramienta, no se empleó ninguna, por lo tanto, se presentan a continuación los resultados de la evaluación a la estrategia metodológica y al papel de la gestora.

6.2.1 En cuanto a la evaluación de la estrategia

Para gestionar el proceso de aprendizaje que se planteó como objetivo de este proyecto de intervención educativa, fue necesario hacer uso de una estrategia metodológica que guiara la manera de diseñar, dirigir e intervenir en el proceso de aprendizaje de los participantes. Por lo que se seleccionó el aprendizaje colaborativo para desarrollar el autoconcepto del grupo 1101 de Contabilidad, siendo la base para la planeación de las actividades que se aplicaron en las sesiones del proyecto. De este modo, para evaluar los resultados alcanzados al emplear la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo se diseñó un cuestionario que se aplicó en las sesiones 7 y 9 de la intervención (Ver apéndice 6), el cual fue respondido por los participantes, y permitió identificar la apropiación que el grupo alcanzó del mismo.

Fue así como para iniciar el análisis del cuestionario, se transcribieron las respuestas del grupo, seguido de un análisis cualitativo realizado a través del software Atlas Ti®. Para lo que fue necesario establecer una serie de códigos que permitieron identificar elementos que caracterizan al aprendizaje colaborativo, los cuales se integraron en familias para poder construir una red y así identificar aquellos códigos mayormente mencionados por los participantes y la relación existente entre los mismos, y finalmente integrar una macro red, integrada por las tres familias, como se muestra en la siguiente figura 6:

Figura 6 Macro red de familias de Aprendizaje colaborativo



Fuente: Elaboración propia

Esta macro red, se construyó tomando como base las tres familias generales:

- a). Alcanzar colaborativamente una meta
- b). Aprender colaborativamente
- c). Desarrollo de actitudes colaborativas

Con esta red expuesta en la figura 5, se identifica la relación existente entre los códigos que integraron a las familias, dichos códigos se seleccionaron tomando en cuenta las características principales del aprendizaje colaborativo, en relación a las habilidades, conocimientos y actitudes que los alumnos podían desarrollar al apropiarse del mismo. Como se puede observar, los códigos con el mayor número de relaciones entre sí, son la colaboración grupal, meta en común y la interdependencia positiva, lo que quiere decir que el grupo expresó haber trabajado colaborativamente para lograr una meta en común, la cual fue diferente en cada sesión, y para ello, desarrollaron una interdependencia positiva que influyó en el alcance de sus objetivos.

Por otro lado, a través del software Atlas Ti®, se seleccionaron una serie de códigos en relación al aprendizaje colaborativo, esto con la intención de clasificar las respuestas de los participantes de acuerdo a características del mismo, se crearon 22 códigos, los cuales se fueron identificando en las dos aplicaciones del instrumento y fueron clasificados en tres familias, de acuerdo a los objetivos que se querían alcanzar sobre el aprendizaje colaborativo.

Estos códigos fueron aprender del otro, compartir conocimientos, escuchar ideas de compañeros, expresar ideas, intercambio de ideas en grupo, reconocer habilidades de compañeros, asumir el liderazgo, comunicación grupal, interacción positiva en el grupo, ser respetuoso, ser solidario, colaboración grupal, compartir materiales, dificultad al trabajar individualmente, disposición al trabajo, facilidad al trabajar en equipo, interdependencia positiva, meta en común, organización de estrategia de trabajo, responsabilidad individual y grupal. A continuación se presenta la tabla 17, en la que se identifican la cantidad de veces que los alumnos hablaron sobre cada código.

Tabla 17 Frecuencia de códigos de Aprendizaje Colaborativo.

Códigos	Primera aplicación		Totales de 1a aplicación	Segunda aplicación		Totales de 2da aplicación	Totales generales
	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte		Frecuencia 3ra parte	Frecuencia 4ta parte		
Asumir el liderazgo	3	0	3	1	0	1	4
Colaboración grupal	12	14	26	18	3	21	47
Compartir conocimientos	3	0	3	7	1	8	11
Compartir materiales	3	1	4	1	0	1	5
Comunicación grupal	2	2	4	1	2	3	7
Dificultad al trabajar individualmente	3	0	3	0	0	0	3
Disposición al trabajo	2	1	3	11	3	14	17
Escuchar las ideas de los compañeros	2	3	5	4	10	14	19
Expresar ideas	0	1	1	5	0	5	6
Facilidad al trabajar en grupo	8	7	15	7	3	10	25
Interacción positiva en el grupo	14	9	23	5	3	8	31
Intercambio de ideas en grupo	2	0	2	12	11	23	25
Interdependencia positiva	5	4	9	6	4	10	19
Meta en común	2	4	6	6	1	7	13
Organización de estrategia de trabajo	9	5	14	1	0	1	15
Participación activa individual	4	0	4	0	0	0	4
Reconocer habilidades de compañeros	4	2	6	0	0	0	6
Responsabilidad grupal	0	3	3	3	0	3	6
Responsabilidad individual	5	5	10	2	0	2	12
Ser respetuoso	8	3	11	0	2	2	13
Ser solidario	14	2	16	4	2	6	22
Aprender del otro	0	0	0	7	9	16	16

Fuente: Elaboración propia.

Como lo ilustra la tabla 17, que lleva por nombre “Frecuencia de códigos de aprendizaje colaborativo”, donde los recuadros de color amarillo son los mayormente mencionados y los de color verde aquellos que menos comentaron los participantes, el código que expresaron en nivel máximo fue el de la colaboración grupal (47 citas), seguido de la interacción positiva en el grupo y en tercer lugar la facilidad que el grupo expresó sentir al trabajar mejor en grupo que individualmente, lo cual contrasta con los códigos menos mencionados por ellos, como lo fueron la participación activa individual y la dificultad para trabajar individualmente.

Es decir, con la frecuencia en que los códigos fueron comentados por los alumnos, se evidencia que encontraron mayormente beneficioso el trabajar colaborativamente que individualmente, logrando desarrollar una interdependencia positiva que les permitió alcanzar los objetivos de las actividades desarrolladas en las sesiones de intervención, cabe señalar que estas frecuencias son respecto a la cantidad obtenida de las dos aplicaciones juntas.

Sin embargo, si se analizan las frecuencias de los códigos de cada aplicación, se identifica que se presentó diferencia en lo que los alumnos comentaron en la primera aplicación y en la segunda. Como puede verse en la tabla, en la primera aplicación, los códigos mayormente mencionados, indicados de color amarillo, fueron, en primer lugar la colaboración grupal, seguido de la interacción positiva en el grupo y por último ser solidario, por lo contrario, el código menormente comentado fue la expresión de ideas.

Por otra parte, en la segunda aplicación, los códigos mayormente comentados por los participantes fueron el intercambio de ideas en grupo, en segundo la colaboración grupal y en tercer lugar el aprender del otro. En el caso de los códigos menormente mencionados se encontró que fueron la participación activa individual, reconocimiento de habilidades de los compañeros y compartir materiales.

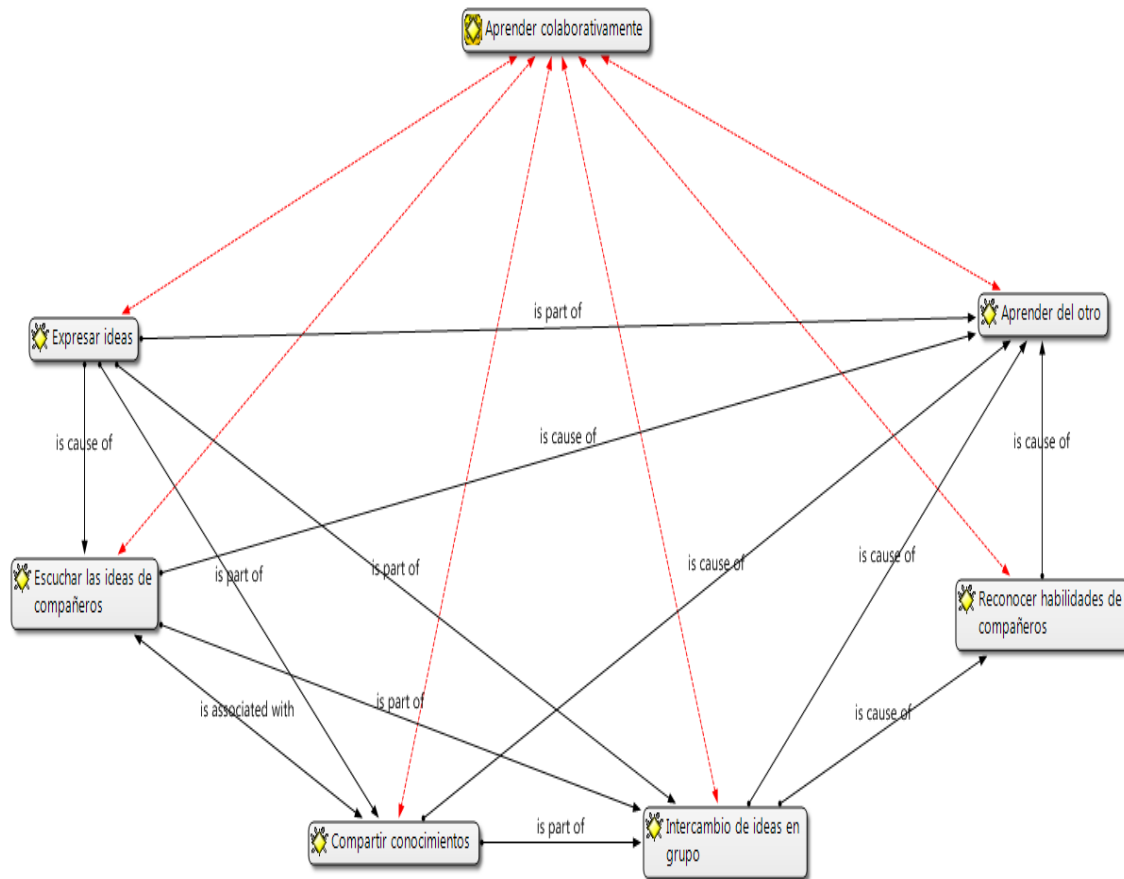
Siguiendo este orden de ideas, se considera que de acuerdo a las frecuencias de los códigos de la primera aplicación, lo que predominó en el grupo fueron aspectos de convivencia, como lo reflejan los códigos de interacción positiva y solidaridad que tuvieron el nivel máximo de comentarios. En lo que respecta a la segunda aplicación, las respuestas de los participantes se encaminaron hacia el proceso de aprendizaje como grupo, esto se infiere de acuerdo los códigos mayormente mencionados, como lo fueron el intercambio de ideas en el grupo y el código aprender del otro, que en la primera aplicación no surgió en ellos.

En ambas aplicaciones, la colaboración grupal fue significativa, por lo tanto se puede identificar la manera en que el grupo inició trabajando en grupos obteniendo como beneficios la convivencia, para finalmente lograr aprender colaborativamente.

A continuación, se describirá lo que se encontró en cada familia de códigos, pues los objetivos que se tenían sobre el aprendizaje colaborativo eran diferentes, y con base en ellos se integraron las familias antes mencionadas en la macro red, donde se describieron las relaciones entre las mismas, por lo que ahora es necesario analizar la frecuencia de los códigos de cada una de las familias.

La primera familia fue la de *Aprender colaborativamente*, integrada por los códigos aprender del otro, compartir conocimientos, escuchar ideas de compañeros, expresar ideas, intercambio de ideas en grupo, reconocer habilidades de compañeros, como se puede ver en la siguiente figura 7:

Figura 7 Red de familia Aprender colaborativamente



Fuente: Elaboración propia

Las relaciones que se presentan en la figura 7, denominada “Red de familia Aprender Colaborativamente”, dejan en evidencia las relaciones existentes entre los códigos que integran dicha familia. En énfasis se encuentra que el código de intercambio de ideas en grupo, es el que tiene el mayor número de relaciones con los demás códigos, lo cual tiene relación con el aprendizaje colaborativo que alcanzó el grupo. Asimismo, se incluye, la tabla 18, “Frecuencia de códigos de la familia Aprender Colaborativamente”, con los códigos que integran a la familia y las frecuencias respectivas de cada código:

Tabla 18 Frecuencia de códigos de la familia Aprender Colaborativamente.

Familia de "Aprender colaborativamente"							
Códigos	Frecuencia 1ª parte	Frecuencia 2da parte	Totales de 1ª aplicación	Frecuencia 3ra parte	Frecuencia 4ta parte	Totales de 2da aplicación	Totales generales
Aprender del otro	0	0	0	7	9	16	16
Compartir conocimientos	3	0	3	7	1	8	11
Escuchar las ideas de los compañeros	2	3	5	4	10	14	19
Expresar ideas	0	1	1	5	0	5	6
Intercambio de ideas en grupo	2	0	2	12	11	23	25
Reconocer habilidades de compañeros	4	2	6	0	0	0	6
		Totales	17		Totales:	66	83

Fuente: Elaboración propia

Tal como lo ilustra la tabla 18, "Frecuencia de códigos de la familia Aprender Colaborativamente", los resultados obtenidos sobre esta familia son que en la primera aplicación los códigos más significativos para los participantes fueron el reconocer habilidades de sus compañeros y escuchar las ideas de los mismos, siendo los menos significativos el expresar ideas y aprender del otro, por lo que se infiere que los participantes encontraron primero los beneficios de convivir en grupos de trabajo. Para la segunda aplicación, surgió el intercambio de ideas y el aprender del otro, lo que significa que para el final de la intervención los participantes lograron apropiarse del aprendizaje colaborativo para gestionar su aprendizaje y alcanzar los objetivos de las actividades de las sesiones.

De este modo, se presentan a continuación, algunas de las citas que los participantes expresaron en el cuestionario para evaluar la estrategia de aprendizaje colaborativo y que corresponden al código más significativo de intercambio de ideas en grupo, ver cuadro 4, "Citas del código Intercambio de ideas en grupo":

Cuadro 4 .Citas del código Intercambio de ideas en grupo.

Código: Intercambio de ideas en grupo
Familia: Aprender colaborativamente

Compartir mis opiniones con los de mi equipo y escuchar lo que tienen para decir también, porque así me dan una idea (Respuestas aplicación 1. P 1. 29:29).

En un grupo trabajarías escuchando otras ideas y así tendrías más información (Respuestas aplicación 2. P1. 19:19).

Mejorar ideas mías con el apoyo de los demás (Respuestas aplicación 2. P1. 43:43).

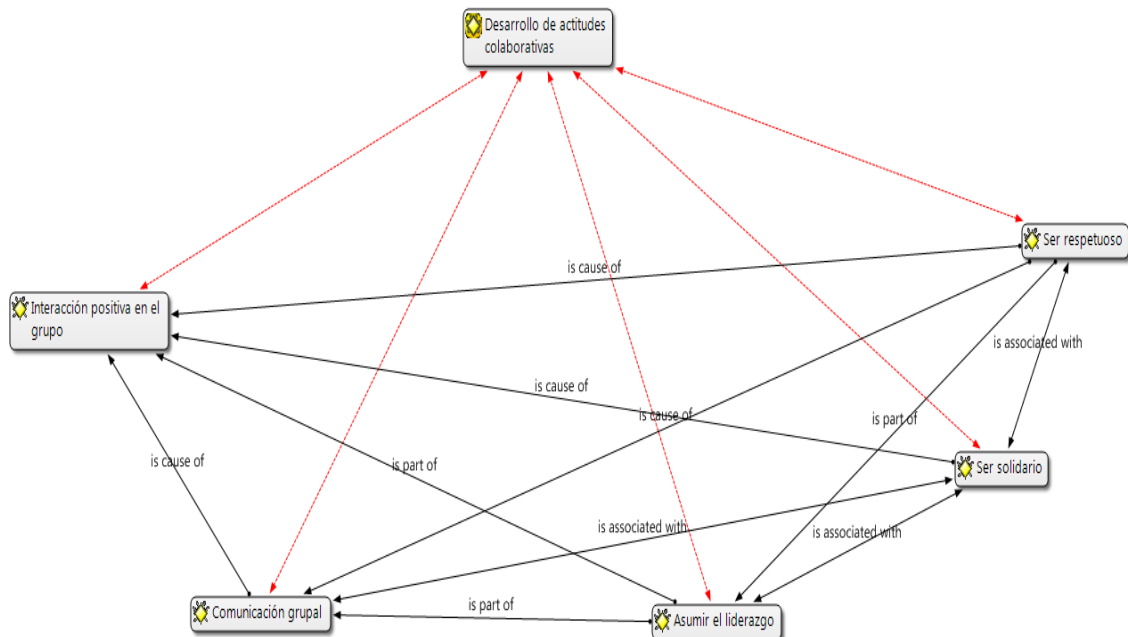
De que todos nos estuviéramos dando ideas, apoyándonos, y si lo hubiera hecho sola hubiera tardado un poco más para terminarlo (Respuestas aplicación 2. P1. 115:115)

En grupo todos opinamos con nuestras propias palabras y así hay más respuestas (Respuestas aplicación 2. P1. 176:176)

Fuente: Elaboración propia

La segunda familia integrada fue *Desarrollo de actitudes colaborativas*, con los códigos de asumir el liderazgo, comunicación grupal, interacción positiva en el grupo, ser respetuoso, ser solidario, de los que se identificaron las relaciones que hay entre uno y otro en la siguiente figura 8 construida a través del software Atlas Ti®:

Figura 8 Red de familia: Desarrollo de actitudes colaborativas



Fuente: Elaboración propia

Lo más significativo que se identificó con la figura 8 “Red de familia: Desarrollo de actitudes colaborativas”, es que el código que recibe el mayor número de relaciones es la interacción en el grupo, puesto que los demás códigos de la familia son parte y causa de que se desarrollen actitudes positivas dentro del trabajo de grupo. Por lo tanto, los alumnos expresaron haber sentido que la interacción entre ellos fue positiva y favorable para realizar su trabajo.

Muestra de ello, es también las frecuencias que surgieron entre los códigos, ya que permiten identificar aquello que los participantes expresaron haber sentido mayormente durante el proceso de intervención y que resulta ser lo más significativo, para ello se muestra la siguiente tabla 19:

Tabla 19 Frecuencia de códigos de la familia Actitudes colaborativas.

Familia de "Actitudes colaborativas"							
Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Totales de 1a aplicación	Frecuencia 3ra parte	Frecuencia 4ta parte	Totales de 2da aplicación	Totales generales
Asumir el liderazgo	3	0	3	1	0	1	4
Comunicación grupal	2	2	4	1	2	3	7
Interacción positiva en el grupo	14	9	23	5	3	8	31
Ser respetuoso	8	3	11	0	2	2	13
Ser solidario	14	2	16	4	2	6	22
		Totales:	57		Totales:	20	77

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 19, “Frecuencia de códigos de la familia Actitudes colaborativas”, se identifican como los códigos mayormente significativos para los participantes fueron la interacción positiva en el grupo, así como la solidaridad en la primera aplicación. En el caso de la segunda aplicación, los códigos más significativos continuaron siendo los mismos, por lo que se identifica que respecto a las actitudes desarrolladas a través del aprendizaje colaborativo se fomentó una convivencia positiva que permitió que los participantes gestionaran su aprendizaje colaborativamente. Muestra de ellos son las siguientes citas retomadas de los cuestionarios, referentes al código que resultó ser el más significativo para los

participantes, Interacción positiva en el grupo, siendo las actitudes colaborativas descritas en el siguiente cuadro 5:

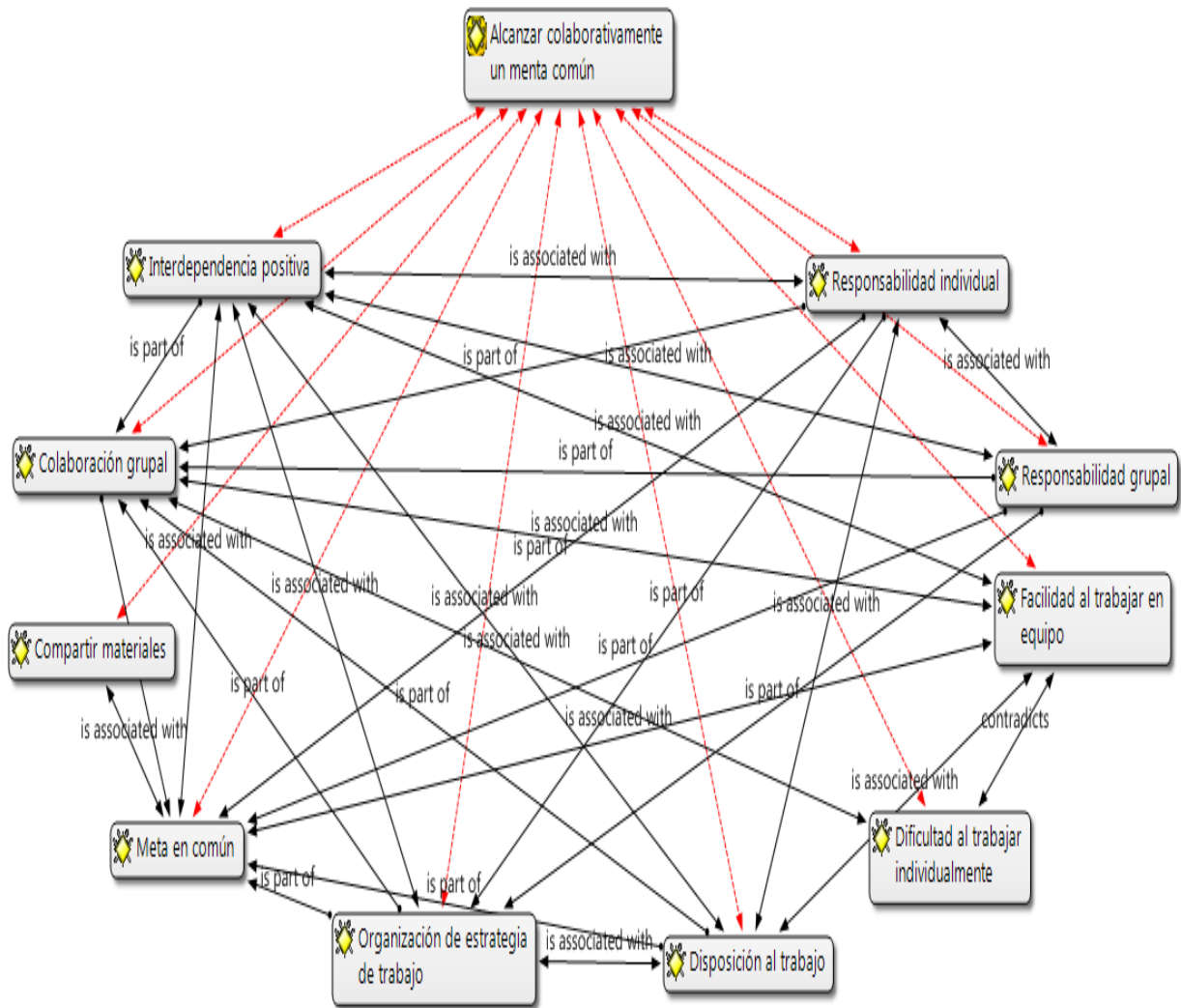
Cuadro 5 Citas del código: Interacción positiva en el grupo.

Código: Interacción positiva en el grupo
Familia: Actitudes colaborativas
Me agradó convivir con mis compañeros, obtener nuevas experiencias (Respuestas aplicación 1. P1. 253:253).
Convives con los compañeros y te pueden ayudar (Respuestas aplicación 1. P1. 259:259).
Convivo con mis compañeros, los escuchó y comprendo, y ellos a mí también (Respuestas aplicación 1. P1. 334:334).
Que entre los compañeros/integrantes hubo una buena convivencia (Respuestas aplicación 1. P1. 414:414).
Que nos unimos como amigos y equipo (Respuestas aplicación 1. P1. 25:25).
Que trabajamos en equipo y todos sin decir o criticar a nadie (Respuestas aplicación 1. P1. 181:181).
Conviví con mis compañeros con los cuales no hablaba mucho (Respuestas aplicación 1. P1. 235:235).
Fueron actitudes positivas como conocimientos y entendimientos con nuestros propios amigos (Respuestas aplicación 2. P1. (35:35).
Actué seriamente con ganas de trabajar y aportar ideas y también actué más sonriente para llevarme bien con mis compañeros (Respuestas aplicación 2. P1. 83:83).
La verdad no hubiera sido lo mismo hacerlo individual, en cambio en grupo fue más fácil y aparte nos cocimos un poco mejor (Respuestas aplicación 2. P1. (296:296).

Fuente: Elaboración propia.

La tercera familia integrada fue *Alcanzar colaborativamente una meta común*, la cual incluyó los códigos, colaboración grupal, compartir materiales, dificultad al trabajar individualmente, disposición al trabajo, facilidad al trabajar en equipo, interdependencia positiva, meta en común, organización de estrategia de trabajo, responsabilidad individual y grupal. Para su análisis, se construyó una red entre los códigos a través del software Atlas Ti®, como se muestra en la siguiente figura 9:

Figura 9 Red de familia: Alcanzar colaborativamente una meta común



Fuente: Elaboración propia.

De la figura 9, “Red de familia: Alcanzar colaborativamente una meta común”, se pudo identificar que los códigos colaboración grupal y meta común son los que tienen el mayor número de relaciones significativas, es decir, surgen como resultado de los demás códigos de la familia, por lo tanto resultan ser los más importantes para los alumnos, permitiéndoles alcanzar las metas que se establecían en cada actividad durante el proceso de intervención.

Del mismo modo, se creó una tabla en la que se pueden observar las frecuencias con las que fueron comentados todos los códigos que integran dicha familia, y así

se evidencia aquello que resultó ser más significativo para los participantes respecto al aprendizaje colaborativo, a continuación se presenta la tabla 20:

Tabla 20 Frecuencia de códigos de la familia: Alcanzar colaborativamente una meta común.

Familia de "Alcanzar colaborativamente una meta común"							
Códigos	Frecuencia 1a parte	Frecuencia 2da parte	Totales de 1a aplicación	Frecuencia 3ra parte	Frecuencia 4ta parte	Totales de 2da aplicación	Totales generales
Colaboración grupal	12	14	26	18	3	21	47
Compartir materiales	3	1	4	1	0	1	5
Dificultad al trabajar individualmente	3	0	3	0	0	0	3
Disposición al trabajo	2	1	3	11	3	14	17
Facilidad al trabajar en grupo	8	7	15	7	3	10	25
Interdependencia positiva	5	4	9	6	4	10	19
Meta en común	2	4	6	6	1	7	13
Organización de estrategia de trabajo	9	5	14	1	0	1	15
Responsabilidad grupal	0	3	3	3	0	3	6
Responsabilidad individual	5	5	10	2	0	2	12
		Totales	93		Totales	69	162

Fuente: Elaboración propia

De la tabla 20, "Frecuencia de códigos de la familia: Alcanzar colaborativamente una meta común", resultó que en la primera aplicación los códigos más significativos para los participantes fueron la facilidad que encontraron al trabajar en grupo, seguido de la colaboración grupal, por lo contrario, lo menos significativo para ellos fue la responsabilidad grupal, disposición al trabajo y la dificultad para trabajar individualmente. De lo que se puede inferir que en esta aplicación ellos habían encontrado como beneficio la facilidad que les brindó el trabajar en grupo a diferencia de trabajar individualmente, lo cual permitió que desarrollaran la colaboración grupal para las actividades que tenían que realizar durante la intervención.

Por su parte, en la segunda aplicación, los códigos más significativos fueron la colaboración grupal y la disposición al trabajo, lo que significa que para este momento de la intervención, los participantes habían desarrollado la disposición de trabajar juntos, es decir, que una vez generada la convivencia positiva,

desarrollaron en consecuencia la disposición para trabajar y aprender en grupos. Para dar muestra de este resultado, se presentan a continuación una serie de citas del código de esta familia más significativo para los estudiantes, que fue la colaboración grupal, cuadro 6:

Cuadro 6 Citas del código: Colaboración grupal.

Código: Colaboración grupal
Familia: Actitudes colaborativas
<p>Integrarnos en equipo y apoyarnos para aprender juntos, siendo responsables todos (Respuestas aplicación 1. P1. 245:245).</p> <p>Es asumir mi responsabilidad, respetar las aportaciones de los demás y con la iniciativa para llevar a cabo el trabajo (Respuestas aplicación 1. P1. 406:406).</p> <p>A ser responsable en mi colaboración y aprender a trabajar en equipo (Respuestas aplicación 1. P1. 157:157).</p> <p>Es aprender y colaborar con tus conocimientos con todo tipo de personas, entenderlas y escucharlas (Respuestas aplicación 2. P1. 29:29).</p> <p>Es un método donde un conjunto de personas aprenden entre todos ayudándose mutuamente y respetando opiniones (Respuestas aplicación 2. P1. 41:41).</p> <p>La facilidad de hacer trabajos, el descubrimiento de nuevas técnicas de aprendizaje y comunicarme más con mis compañeros (Respuestas aplicación 2. P1. 85:85).</p> <p>Cuando trabajas en grupo con proyectos y autoestima, me gusta que trabajemos sanamente en estos temas, así que los beneficios serían pensar en ti y en los demás y siempre hacer algo para tu bien (Respuestas aplicación 2. P1. 146:146).</p>

Fuente: Elaboración propia

6.3 En cuanto a la evaluación de la gestora de los aprendizajes

Para evaluar el desempeño de la gestora se diseñó una escala estimativa para ser aplicada a los participantes, del mismo, surgió el instrumento de evaluación que se aplicó como coevaluación entre dos gestoras de la maestría y la autoevaluación por parte de la gestora de su papel en la intervención.

6.3.1 Escala estimativa a estudiantes

Para evaluar el papel de la gestora del proyecto de intervención educativa, se diseñó una escala estimativa (Ver apéndice 7), para que el grupo participante respondiera y obtener así la evaluación que ellos dan al papel de la gestora. Dicha

escala estimativa se integra por 25 ítems, los cuáles están clasificados en seis categorías que son el desarrollo de las sesiones, materiales utilizados, conocimiento, habilidades, actitudes y aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, por parte de la gestora.

Para el análisis de las respuestas de los participantes, se utilizó el software de análisis cuantitativo de datos, denominado Dyane, mediante el cual se obtuvieron las frecuencias de las respuestas de cada participante a los respectivos ítems. Cada ítem se evaluó en una escala que va desde muy bueno, bueno, regular, malo, hasta muy malo. Los resultados obtenidos en la escala estimativa aplicada a los participantes para evaluar el desempeño de la gestora durante el proceso de intervención del proyecto son los siguientes:

Respecto a la primera categoría denominada *Desarrollo de las sesiones*, que incluye los ítems: la manera en que la gestora dio las instrucciones fue clara y ordenada, la gestora me hizo sentir confianza para participar durante las sesiones, la gestora generó un ambiente de reflexión en el aula y el ambiente en el aula generado por la gestora fue emocionalmente positivo.

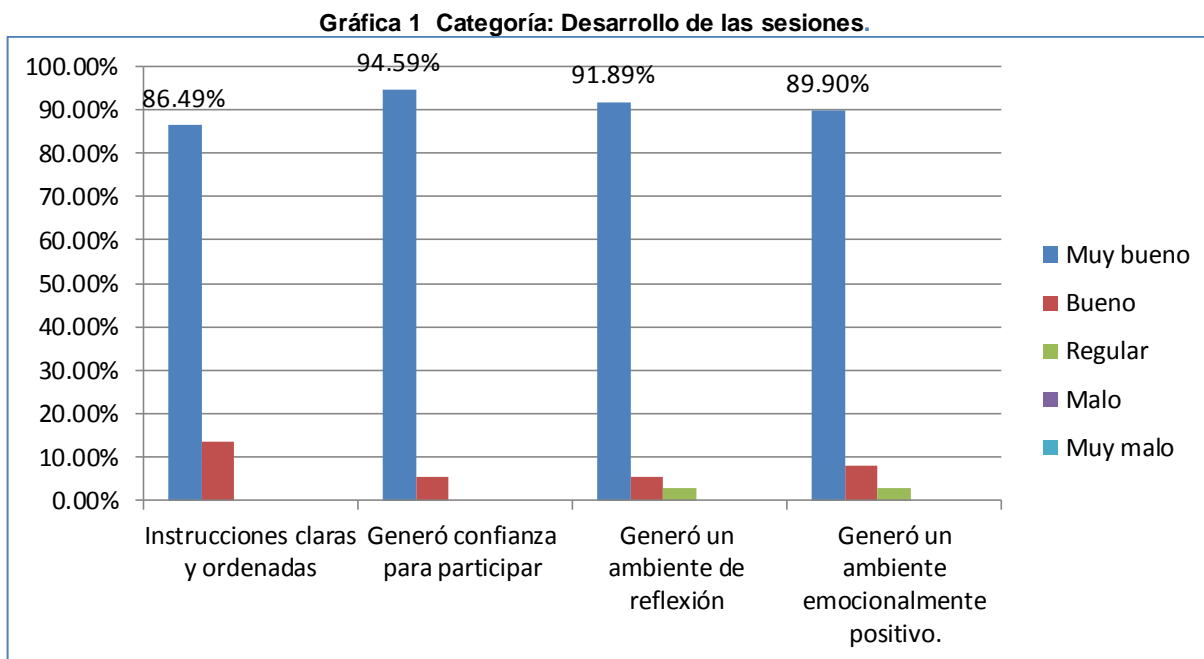
Para su análisis, se indicara el porcentaje de alumnos que clasifico el papel de la gestora en la escala de *Muy bien*, que fue aquella en que la gestora clasificó mayormente en todos los ítems, respecto a cada categoría del instrumento, ver tabla 21, “Categoría: Desarrollo de las sesiones”:

Tabla 21 Categoría: Desarrollo de las sesiones.

Ítem	Categoría: Desarrollo de las sesiones				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Instrucciones claras y ordenadas	86.49%	13.51%	0%	0%	0%
Generó confianza para participar	94.59%	5.41%	0%	0%	0%
Generó un ambiente de reflexión	91.89%	5.41%	3%	0%	0%
Generó un ambiente emocionalmente positivo.	89.90%	8.11%	3%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

De este modo, como lo ilustra la tabla 21, se encontró que el 86.49% consideró que la gestora dio las instrucciones clara y ordenadamente, el 94.59% indicó que se sintió en confianza para participar en las sesiones a causa de la gestora, el 91.89% de los participantes consideró que la gestora generó un ambiente de reflexión en el aula, y por último, el 89.19% indicó que el ambiente en el aula generado por la gestora fue emocionalmente positivo, tal y como se muestra en la gráfica 1:



Fuente: Elaboración propia

De la gráfica 1, “Categoría: Desarrollo de las sesiones”, se deduce que de la categoría de desarrollo de las sesiones la fortaleza mayormente detecta por los participantes de parte de la gestora fue la manera clara y ordenada en que dio las instrucciones de las actividades desarrolladas durante el proceso de intervención, del lado contrario, la generación de un ambiente emocionalmente positivo fue el ítem que tuvo el menor porcentaje, lo que indica que durante las sesiones, el aspecto más significativo para los participantes fue la manera en que la gestora presentaba las instrucciones. Enseguida se incluye la tabla 18, que incluyen las frecuencias obtenidas de la categoría dos, *materiales utilizados*:

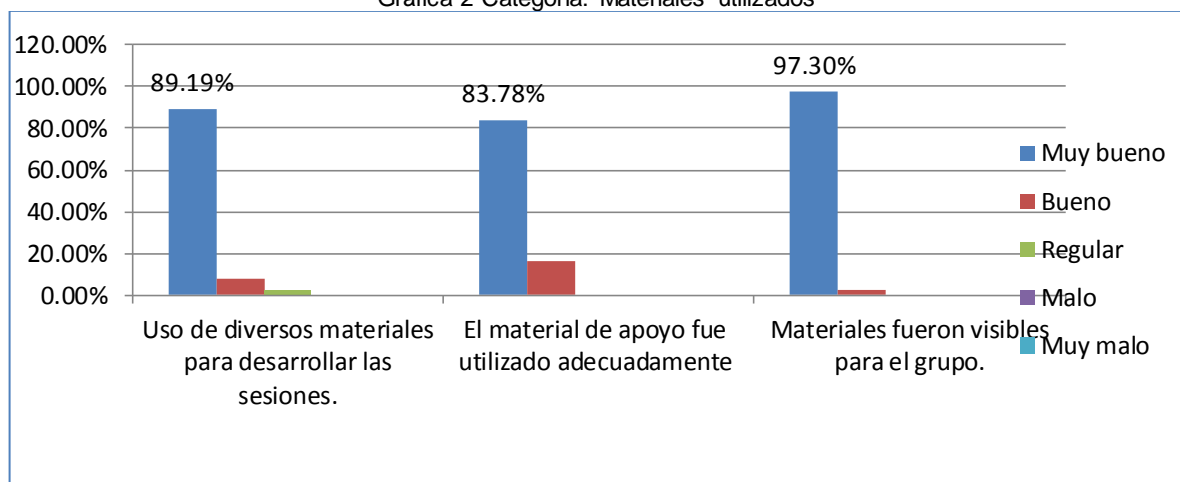
Tabla 22 Categoría: Materiales utilizados

Ítem	Categoría: Materiales utilizados				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Uso de diversos materiales para desarrollar las sesiones.	89.19%	8.11%	2.70%	0%	0%
El material de apoyo fue utilizado adecuadamente	83.78%	16.22%	0%	0%	0%
Materiales fueron visibles para el grupo.	97.30%	2.70%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 22, “Categoría: Materiales utilizados”, la segunda categoría del instrumento de evaluación al papel de la gestora es la de los *Materiales utilizados* durante la intervención, que incluye los ítems La gestora hizo uso de diversos materiales para desarrollar las sesiones, el material de apoyo fue utilizado adecuadamente por la gestora, los materiales fueron visibles para el grupo, dentro de los cuales la gestora clasificó mayormente en la escala de *Muy bueno*, por lo que se indicarán los porcentajes de los participantes que colocaron su papel dentro de esta escala. A continuación se presenta la gráfica 2, referente a la segunda categoría:

Gráfica 2 Categoría: Materiales utilizados



Fuente: Elaboración propia

En el primer ítem de la categoría, el 89.19% indicó que la gestora hizo uso de diversos materiales para desarrollar las sesiones, seguido del ítem que indicaba

que el material fue utilizado adecuadamente con el 83.78%, y por último, los materiales fueron visibles para el grupo 97.30%. De lo que se obtiene que la fortaleza que la gestora tuvo respecto al uso de materiales fuera que estos resultaron visibles para los participantes, mientras que el uso adecuado de los materiales fue el área de oportunidad detectado por el grupo. Ahora, se presenta la tabla 23, “Categoría: Conocimiento de la gestora”, que incluye la información de la categoría tres: Conocimiento de la gestora:

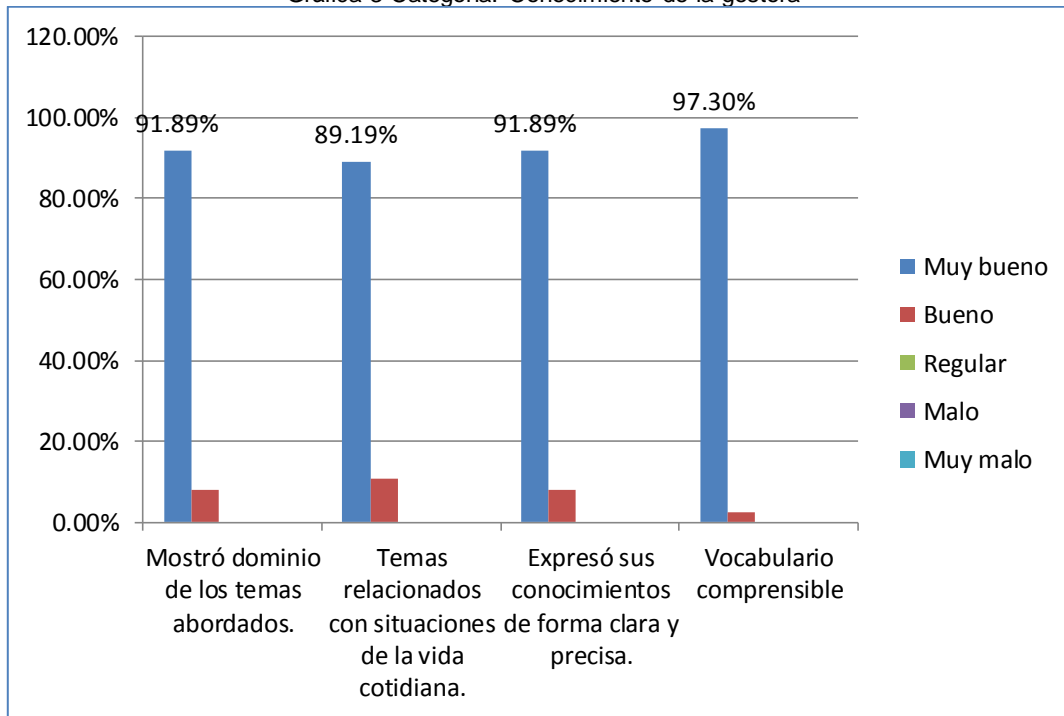
Tabla 23 Tabla 19. Categoría: Conocimiento de la gestora.

Ítem	Categoría: Conocimiento de la gestora				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Mostró dominio de los temas abordados.	91.89%	8.11%	0%	0%	0%
Temas relacionados con situaciones de la vida cotidiana.	89.19%	10.81%	0%	0%	0%
Expresó sus conocimientos de forma clara y precisa.	91.89%	8.11%	0%	0%	0%
Vocabulario comprensible	97.30%	2.70%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone en la tabla 19, la tercera categoría de la escala estimativa, se encuentra el *Conocimiento de la gestora*, dentro de la cual los alumnos la ubicaron mayormente en la escala de *Muy bueno*, con los siguientes porcentajes en cada ítem, respecto al dominio que demostró sobre los temas abordados el 91.89% la clasificó en la escala mencionada, sobre si los temas se relacionaron con situaciones de la vida cotidiana, el 89.19% estuvo de acuerdo, el 91.89% indicó que la gestora expresó sus conocimientos de forma clara y ordenada y el 97.30% que el vocabulario empleado por la gestora fue comprensible. Aunado a esto, se presenta la gráfica 3, “Categoría: Conocimiento de la gestora”, acerca de la misma categoría:

Gráfica 3 Categoría: Conocimiento de la gestora



Fuente: Elaboración propia

De estos datos, la fortaleza detectada por los participantes de parte de la gestora fue el vocabulario que esta utilizó durante el desarrollo de las sesiones, pues resultó comprensible para los participantes sin embargo, el área de oportunidad que los participantes detectaron fue la relación de los temas de las sesiones con situaciones de la vida cotidiana. De igual manera se presenta la tabla 24, referente a la categoría actitud de la gestora:

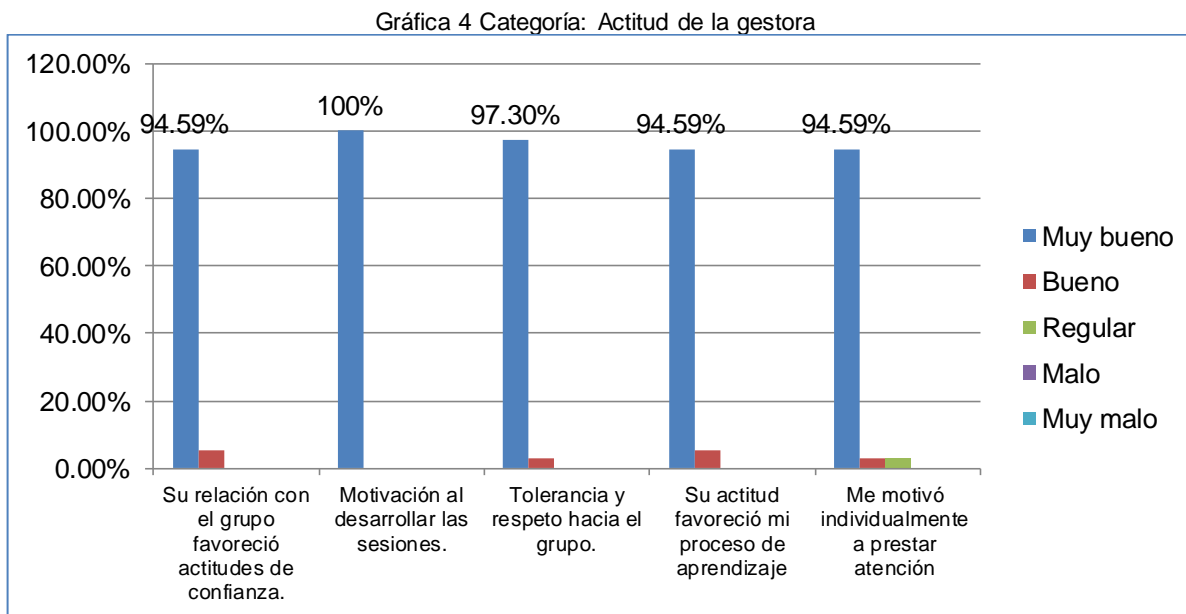
Tabla 24 Categoría: Actitud de la gestora

Ítem	Categoría: Actitud de la gestora				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Su relación con el grupo favoreció actitudes de confianza.	94.59%	5.41%	0%	0%	0%
Motivación al desarrollar las sesiones.	100%	0%	0%	0%	0%
Tolerancia y respeto hacia el grupo.	97.30%	2.70%	0%	0%	0%

Su actitud favoreció mi proceso de aprendizaje	94.59%	5.41%	0%	0%	0%
Me motivó individualmente a prestar atención	94.59%	2.70%	2.70%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta categoría de la escala estimativa, como se ilustra en la tabla 24, “Categoría: Actitud de la gestora”, es la *Actitud de la gestora* durante el proceso de intervención para con los participantes, habiendo sido clasificada mayormente por ellos en la escala de *Muy bien*, con los siguientes porcentajes en cada ítem, el 94.59% indicó que la relación que la gestora estableció con el grupo favoreció actitudes de confianza, el 100% expresó que la gestora se mostró motivada al desarrollar las sesiones de intervención, así como el 97.30% consideró que la gestora fue tolerante y respetuosa con el grupo, el 94.59% señaló que la actitud de la gestora favoreció su proceso de aprendizaje y el 94.59% se sintió individualmente motivado por ella para prestar atención en las sesiones. Asimismo se presenta la gráfica 4, “Categoría: Actitud de la gestora”, de la misma categoría:



Fuente: Elaboración propia

En este orden de ideas, se puede deducir que la fortaleza de actitud de la gestora fue la motivación con la que desarrolló las sesiones de intervención para el grupo, a diferencia de la relación que estableció con el grupo para favorecer actitudes de

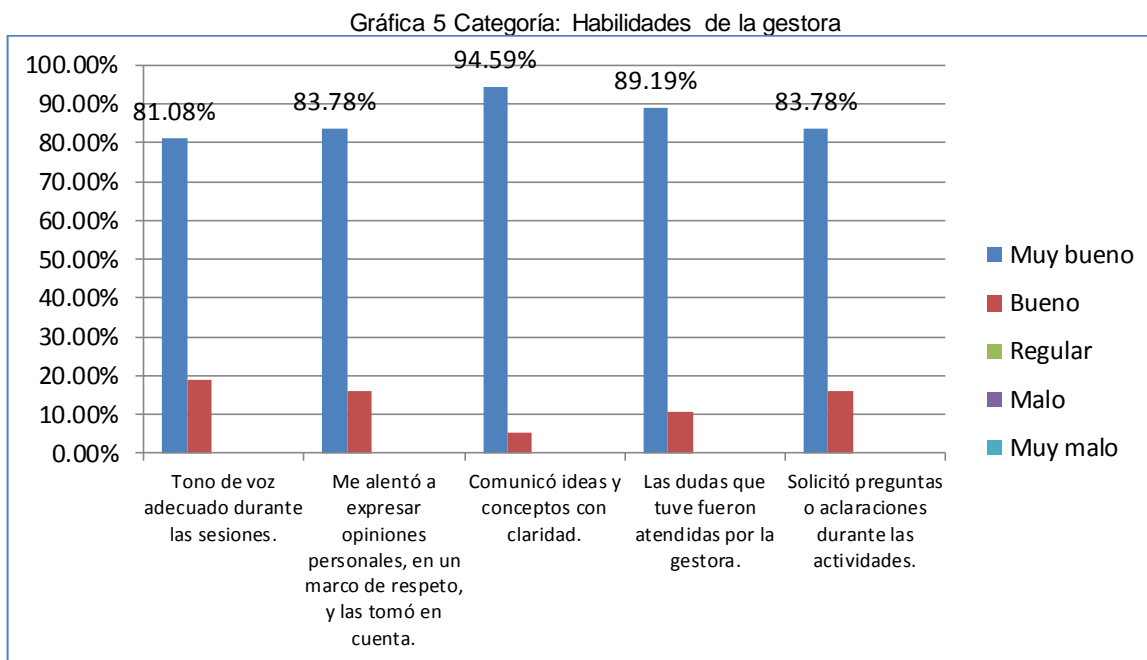
confianza, el impacto de sus actitudes en el proceso de aprendizaje de los participantes y la motivación que generó en los mismos para prestar atención a las sesiones que obtuvieron un porcentaje menor en la escala de *Muy bien*. Casi para finalizar, se presenta la tabla 25, “Categoría: Habilidades de la gestora”, la cual incluye la información de la categoría cinco, *habilidades de la gestora*:

Tabla 25 Categoría: Habilidades de la gestora.

Ítem	Categoría: Habilidades de la gestora				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Tono de voz adecuado durante las sesiones.	81.08%	18.92%	0%	0%	0%
Me alentó a expresar opiniones personales, en un marco de respeto, y las tomó en cuenta.	83.78%	16.22%	0%	0%	0%
Comunicó ideas y conceptos con claridad.	94.59%	5.41%	0%	0%	0%
Las dudas que tuve fueron atendidas por la gestora.	89.19%	10.81%	0%	0%	0%
Solicitó preguntas o aclaraciones durante las actividades.	83.78%	16.22%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

La quinta categoría, como se puede apreciar en la tabla 25, es sobre las *Habilidades de la gestora*, que demostró tener durante el proceso de intervención, las cuales fueron clasificadas por los participantes en un mayor nivel dentro de la escala *Muy bien*, por lo que se describirán los porcentajes obtenidos en cada ítem. Respecto a si el tono de voz utilizado por la gestora fue el adecuado, el 81.08 indicó que si, respecto a la manera en que la gestora tomo en cuenta las participaciones del grupo, 83.78%, la comunicación de ideas y conceptos con claridad 94.59%, la aclaración de dudas por parte de la gestora 89.19% y si la gestora solicitó preguntas o aclaraciones durante las actividades 83.79%. A continuación se presenta la gráfica 5, de la categoría:



Fuente: Elaboración propia

Por consiguiente se evidencia en la gráfica 5, “Categoría: Habilidades de la gestora”, que la fortaleza de la gestora respecto a sus habilidades fue la comunicación de ideas y conceptos con claridad durante las sesiones de intervención, caso contrario al tono de voz utilizado, que los participantes detectaron como su área de oportunidad. Y para finalizar, se incluye la tabla 26, que incluye los datos de la categoría seis, *Aplicación de la estrategia de Aprendizaje colaborativo*:

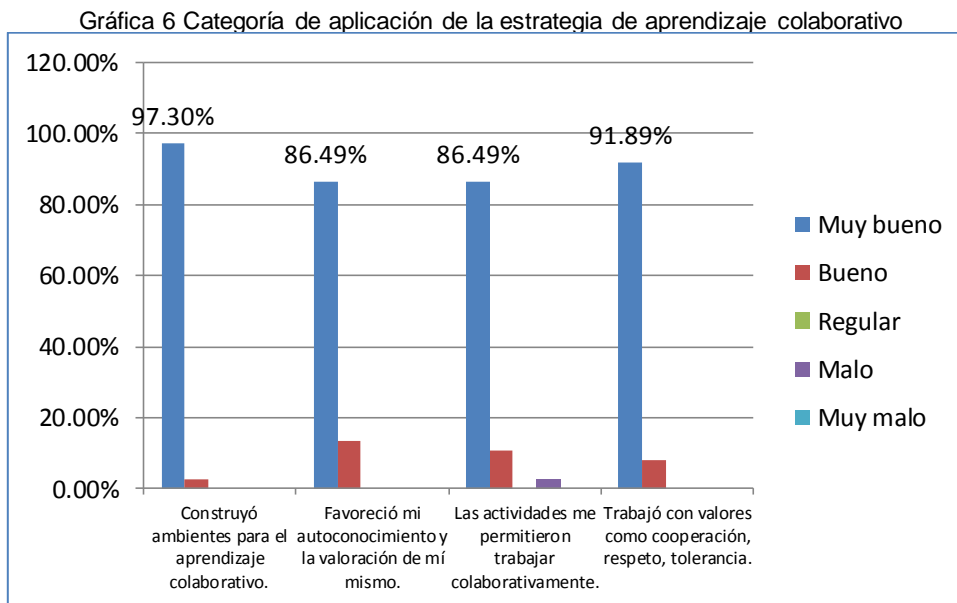
Tabla 26 Categoría: Aplicación de la estrategia de Aprendizaje colaborativo

Ítem	Categoría: Aplicación de la estrategia de Aprendizaje colaborativo				
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Construyó ambientes para el aprendizaje colaborativo.	97.30%	2.70%	0%	0%	0%
Favoreció mi autoconocimiento y la valoración de mí mismo.	86.49%	13.51%	0%	0%	0%

Las actividades me permitieron trabajar colaborativamente.	86.49%	10.81	0%	3%	0%
Trabajó con valores como cooperación, respeto, tolerancia.	91.89%	8.11%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, como se muestra en la tabla 26, “Categoría: Aplicación de la estrategia de Aprendizaje colaborativo”, la categoría del instrumento es la *Aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo* por parte de la gestora durante las sesiones de intervención, en la que los participantes la clasificaron mayormente en la escala de *Muy bien*, por lo que se describirán los porcentajes alcanzados en cada ítem. El 97.30% indicó que la gestora construyó ambientes para desarrollar el aprendizaje colaborativo, el 86.49% que la gestora favoreció su autoconocimiento y la valoración de sí mismos, asimismo, que las actividades presentadas permitieron trabajar colaborativamente 86.49%, respecto al trabajo con valores como la cooperación, respeto y tolerancia, el 91.89%. Para finalizar se presenta la gráfica 6, “Categoría de Aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo”, con la información de la categoría *Aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo*.



. Fuente: Elaboración propia.

Las conclusiones derivadas del análisis de cada una de las categorías que integran la escala estimativa para evaluar el papel de la gestora, la cual fue respondida por el grupo 1101 de Contabilidad al término de la intervención se obtuvo que la categoría que resulta ser la mayor fortaleza de la gestora es las actitudes que tuvo durante el proceso de intervención para con el grupo de participantes, dentro de la cual, la motivación la que se desempeñó durante las sesiones fue la característica mayormente significativa identificada por los participantes, mientras que dentro de la misma categoría, el ítem de la motivación que la gestora fomentó individualmente para que los participantes prestaran atención a la clase, fue la característica considerada el área de oportunidad por parte de los participantes, puesto que es el único ítem en el que un participante clasificó a la gestora en la escala de *regular*.

En último término, la categoría de la escala estimativa que resultó ser la mayor área de oportunidad de la gestora fue la de habilidades, siendo el tono de voz adecuado el ítem clasificado con el porcentaje más bajo en la escala de *Muy bien*, no obstante, la característica mejor evaluada dentro de la categoría fue la habilidad de la gestora para comunicar ideas y conceptos con claridad, esto de acuerdo a la percepción que los participantes tuvieron del papel de la gestora durante todo el proceso de intervención del proyecto de intervención educativa.

6.3.2 Coevaluación

El proceso mediante el cual otro gestor del aprendizaje perteneciente a la Maestría en Gestión del Aprendizaje acude a evaluar este proyecto de intervención educativa se realizó mediante la invitación a la gestora Elisa Hernández Pérez, para acudir a la sesión número nueve a evaluar a la gestora de este proyecto.

Para esta evaluación se adaptó la escala estimativa (Ver apéndice 8), que los participantes respondieron para evaluar el papel de la gestora durante la evaluación. Esta vez se incluyeron las categorías de planeación de la sesión, desarrollo de la sesión, materiales utilizados, conocimiento, habilidades, actitudes, ambiente de aprendizaje y aplicación de la estrategia. Es necesario señalar que

debido a que la observación a papel de la gestora se llevó a cabo en una sola sesión, no fue posible recuperar todos los elementos que la escala estimativa solicitaba evaluar.

Sin embargo, se encontró que respecto a la planeación de la sesión, la gestora que evaluó encontró que las actividades se llevaron a cabo en una secuencia lógica, puesto que las actividades continuaban de acuerdo a la explicación y reflexión que la gestora generaba en el grupo. Por otro lado, el tiempo para realizar las actividades de la sesión fue difícil de gestionar debido a que unos maestros de la institución pidieron hablar con el grupo durante varios minutos para darles un aviso.

Respecto a la categoría de desarrollo de las sesiones, la gestora evaluadora señaló que las indicaciones que se dieron al grupo fueron claras y ordenadas, observando que el grupo las comprendía con facilidad. Sobre la categoría de materiales, la gestora evaluada demostró hacer uso de diversos materiales, los cuales resultaron atractivos para los alumnos puesto que captaban su atención, esto de acuerdo con las observaciones realizadas por la gestora evaluadora.

Asimismo, el conocimiento de la gestora, lo evaluó indicando que el vocabulario utilizado era adecuado para el grupo, ya que la gestora evaluadora, consideró que los participantes se muestran muy astutos para su nivel de bachillerato. Del mismo modo, la actitud de la gestora hacia el grupo fue evaluado describiendo la confianza con la que se dirigía al grupo.

En la categoría de habilidades, se evaluó a la gestora indicando que es necesario aumentar el tono de voz para que todo el grupo escuche las instrucciones, debido a que hay un constante murmullo de conversaciones entre los alumnos, igualmente se observó la dificultad para mantener la atención de todo el grupo debido a su elevado número de integrantes, sin embargo, la gestora evaluada expuso los temas de la sesión con claridad y cuidado que los alumnos aclararan las dudas que surgían sobre el tema. Por último fue posible generar un ambiente de

reflexión en el aula tras la lluvia de ideas que surgió tras la proyección de los audiovisuales.

6.4 Autoevaluación del gestor

La autoevaluación por parte de la gestora de este proyecto de intervención educativa se realizó con base en la escala estimativa (Ver apéndice 9), que se utilizó para la coevaluación del proyecto, es decir, incluye las mismas categorías, planeación de la sesión, desarrollo de la sesión, materiales utilizados, conocimiento, habilidades, actitudes, ambiente de aprendizaje y aplicación de la estrategia. Para presentar el análisis del instrumento, se describirá la evaluación que la gestora dio sobre cada una de las categorías.

Para iniciar, la primera categoría es la planeación de las sesiones en las que identificó principalmente la problemática de gestionar el tiempo de las sesiones, debido a que factores como la cantidad de alumnos en el grupo, extiende la duración de las actividades, el uso de recursos como laptop, bocina y proyector para los audiovisuales, restan tiempo del que se planea destinar a las actividades, así como la constante interrupción de las clases debido avisos administrativos o externos a la clase. Como fortaleza, detectó que la previa planeación del proyecto de intervención fue flexible, de acuerdo a las necesidades y avances que el grupo tuvo durante el proceso, así como el uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje que resultaron beneficiosas para el grupo.

La segunda categoría fue el desarrollo de las sesiones, en lo que encontró como fortaleza el dialogo constante con los participantes para abordar los temas y actividades de las sesiones, lo que permitió detectar necesidades de los participantes y abordarlas de acuerdo al tiempo disponible. El área de oportunidad detectada fue la dificultad para dar las instrucciones al grupo, puesto que no preguntaban todas las dudas que tenían al momento de la explicación, por lo que fue necesario acudir a los grupos de trabajo a atender dudas o comentarios personalmente.

Respecto a la categoría de materiales utilizados, se encontró que fue difícil proyectar los audiovisuales durante las sesiones debido a la luz del salón que disminuía la claridad de las imágenes, así como el volumen de las bocinas a veces resultaba insuficiente para que todo el grupo escuchara debido a los ruidos externos al salón. Por otra parte, la fortaleza detectada fue que se utilizaron materiales diversos para las sesiones y la gestora los brindó a los participantes sin que estos pagaran costos por el material.

Continuando con los conocimientos de la gestora, se obtuvo que como fortaleza, utilizó un vocabulario adecuado y al nivel de los participantes del grupo, por lo que los conocimientos fueron expresados de forma clara y precisa para los alumnos, en el caso del área de oportunidad, esta fue que los contenidos no se podían relacionar con la vida cotidiana, puesto que este proyecto va encaminado a la relación del autoconcepto con el proceso de aprendizaje de los alumnos, así que la perspectiva de los temas y ejemplos se contextualizaron al ámbito académico, principalmente.

En cuanto a la actitud que la gestora tuvo durante la intervención, se identificó que su fortaleza fue la generación de un ambiente de confianza en el grupo para que se generara un ambiente de motivación para gestionar el aprendizaje. Por otro lado, el área de oportunidad es gestionar el tiempo de la sesión para entablar el dialogo que los participantes solicitaron durante la intervención.

Continuando con la categoría de habilidades, la gestora detecto como área de oportunidad el tono de voz utilizado para expresarse durante las sesiones, debido a dos factores, los cuales fueron la dificultad para mantener la atención total del grupo, y segundo problemas de salud. Las fortalezas en cambio fueron, las estrategias que se utilizaron como alternativas para solucionar dichas dificultades.

Respecto al ambiente de aprendizaje, la gestora encontró que generó un ambiente de confianza y reflexión para que el grupo participara al abordar los temas, expresando opiniones o ideas, en cambio, el área de oportunidad fue el

tiempo influía en la duración de las lluvias de ideas que se generaban, por lo que hubo alumnos que no podían participar a pesar de haber pedido la palabra.

Por último, la gestora evaluó la aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, encontrando como fortaleza la planeación y aplicación de estrategias para generar un aprendizaje colaborativo en el grupo, que respondió positivamente, sin embargo, como área de oportunidad se encontró que el desarrollo de valores, como lo son la solidaridad, respeto, cooperación, que fortalecían la colaboración no se pudieron desarrollar en todo el grupo, sin embargo, si en la mayoría, lo que contribuyó a que los alumnos se apropiarán de la estrategia y encontraran sus beneficios para potencializar sus procesos de aprendizaje y convivencia.

CAPÍTULO VII. SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS

Como parte de este capítulo, se presentarán las acciones realizadas al término de la intervención, que tuvieron como objetivo difundir los resultados obtenidos dentro y fuera de la institución donde se desarrolló el proyecto de intervención educativa.

7.1 Socialización de resultados

El proyecto de intervención educativa se desarrolló dentro del Conalep 177, dentro del marco del módulo de Autogestión del aprendizaje, por lo que como parte de la devolución de los resultados se planea hacer una presentación a través de una presentación en power point y un documento escrito al Jefe de Formación Técnica de la institución, para que él determine la posibilidad de presentar el proyecto en una reunión con profesores o a la dirección escolar. Del mismo modo, se presentarán los resultados al grupo de Contabilidad, con quienes se desarrolló el proyecto de intervención educativa para que conozcan los objetivos que alcanzaron y el análisis de los mismos.

7.2 Incorporación en la cultura

Para difundir el proyecto de intervención educativa desarrollado en Conalep 177, se planeó impartir una conferencia dirigida a estudiantes y/o profesores, pero por disposiciones de la dirección escolar así como cambios en la misma, no fue posible concretar dicho evento, la propuesta sigue en pie por parte de la gestora y se sigue en la espera de un espacio. Sin embargo, se colocaron unos folletos informativos acerca del aprendizaje colaborativo en la biblioteca escolar, los cuáles estuvieron al alcance de estudiantes y docentes.

7.3 Externalización

Dentro de la fase de externalización del proyecto de intervención educativa se han llevado a cabo acciones como asistencia a congresos para presentar ponencias y publicar artículos en revistas especializadas. A continuación se describen las asistencias a dichos eventos a lo largo de los semestres cursados en la Maestría en Gestión del Aprendizaje:

Congreso internacional de investigación académica Journals Tuxpan, 2017. La fecha del congreso fue del 27 al 29 de septiembre del año 2017, y la presentación del proyecto se llevó a cabo el día 28 de septiembre, para lo que fue necesario diseñar una presentación en power point que incluyera información referente a las fases aplicadas hasta ese momento, como el primer acercamiento y diagnóstico.

Presentación del proyecto de intervención educativa a estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en innovación y gestión educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, el día 26 de abril del año 2018, dentro del marco de actividades realizadas en la estancia académica dentro de la misma universidad.

Presentación en el Congreso internacional de investigación académica Journals Morelia 2018, que se llevó a cabo en la ciudad de Morelia, Michoacán del 16 al 18 de mayo del 2018, presentándose la ponencia, que llevó por nombre “Desarrollo del autoconcepto académico en estudiantes de bachillerato”, el día 17 de mayo del 2018, a través de una presentación en power point que incluyó las fases del proyecto de primer acercamiento, diagnóstico, planeación, aplicación, evaluación y resultados de la estrategia de aprendizaje colaborativo.

Presentación de la ponencia “Desarrollo del autoconcepto en jóvenes de bachillerato: evaluación de una propuesta de gestión del aprendizaje”, en el Congreso Internacional de Evaluación, llevado a cabo del 27 al 29 de septiembre del 2018, en la ciudad de Tlaxcala. Para lo que se diseñó una presentación en Power Point donde se abordó la experiencia de planeación, aplicación y evaluación de una propuesta de gestión del aprendizaje, incluyendo los resultados obtenidos del Diario de vida y aprendizaje, que se utilizó para evaluar el aprendizaje que los estudiantes fueron obteniendo de cada una de las sesiones del proyecto de intervención educativa.

CONCLUSIONES

Considerando que el desarrollo socioemocional dentro del contexto educativo es cada vez más latente e indispensable, se han comenzado a tomar iniciativas que dan relevancia a este tema en beneficio de los estudiantes. Fue así como este proyecto de intervención educativa, planteó como objetivo general desarrollar el autoconcepto de los estudiantes de bachillerato, específicamente de los alumnos del área de Contabilidad, grupo 101, del Conalep 177. Para su desarrollo, fue necesario gestionar lo planeado para la intervención, con factores como el tiempo, actividades extracurriculares y la cantidad de integrantes del grupo.

En relación con los resultados de la evaluación se puede decir que el objetivo fue alcanzado, la afirmación anterior se sustenta principalmente con la comparación realizada entre la primera aplicación del instrumento que identificaba el nivel de autoconcepto de los estudiantes, con la segunda aplicación del mismo instrumento que contestaron al término de la intervención, dando como resultado que al inicio, el promedio grupal fue de 76 puntos, sin embargo, una vez finalizada la intervención el promedio aumentó a 80, lo que evidencia el desarrollo del autoconcepto que se logró en los estudiantes.

Aunado a esto, con el resultado de estas dos aplicaciones se pudo calcular si fue posible alcanzar las metas del proyecto de intervención educativa, la primera indicaba que el 75% de los participantes modifique el estatus de su autoconcepto, a este respecto con el análisis realizado se identificó que fueron 32 estudiantes quienes mostraron un aumento, lo que es equivalente al 78% del grupo, con lo que se rebaso la meta planteada.

En este orden de ideas se considera pertinente señalar que en la etapa de la adolescencia en la que se encuentran los participantes, surgen del contexto escolar situaciones que crean conflictos emocionales, por lo que es necesario que cuenten con las habilidades que les permitan interactuar oportunamente con su entorno. Dentro de estas situaciones se encuentran, las relaciones sociales, problemas familiares, aspectos académicos, o personales, por lo que este proyecto de intervención educativa tuvo como objetivo desarrollar su

autoconcepto a través del reconocimiento y expresión de emociones y la motivación.

Es necesario precisar que el proyecto tuvo como estrategia metodológica el aprendizaje colaborativo, para que se gestara el aprendizaje de los estudiantes, que tal y como se pudo observar, se fomentó aceptación por parte de los estudiantes de desarrollar su aspecto socioemocional, así como la disposición para trabajar en conjunto con sus compañeros, lo que generó un ambiente de aprendizaje en el que desarrollaron la empatía y confianza para expresarse y conocerse a través de la convivencia con otros compañeros. Por lo que la estrategia de aprendizaje colaborativo tuvo un papel esencial en el desarrollo del proyecto, es decir, en la convivencia e interacción entre compañeros, que permitió que el grupo fuera capaz de alcanzar una interacción e interdependencia positiva, lo que demuestra que trabajar la convivencia en el salón, genera una mejor actitud en los estudiantes y en consecuencia de la adquisición del aprendizaje.

Por lo anterior, se puede dar respuesta a la pregunta que se planteó responder con este proyecto, ¿Cómo desarrollar el autoconcepto de los estudiantes del Conalep 177?, resultando que a través de la estrategia de aprendizaje colaborativo se desarrolló el autoconcepto del grupo, obteniendo un mayor nivel de motivación que permitió a los participantes involucrarse con mayor interés y de forma más activa en su proceso de aprendizaje, tomando como referencia las metas establecidas durante la intervención. Lo que nos lleva a una triangulación del aprendizaje colaborativo, con el autoconcepto y el impacto positivo que tuvieron en el proceso de aprendizaje de los participantes, que se evidencia en los resultados obtenidos.

De este modo, se constata que el aprendizaje colaborativo es una estrategia eficiente para ser utilizada dentro del contexto educativo y que si se gestiona adecuadamente, puede beneficiar los procesos de enseñanza –aprendizaje, las actitudes de los estudiantes de un grupo y la dinámica generada por los gestores del aprendizaje, creando un ambiente en el que los participantes asumen la

responsabilidad de aprender y compartir conocimientos para gestionar su aprendizaje.

Por otra parte, se considera que es necesario presentar a los estudiantes actividades en las que el proceso de aprendizaje sea activo, es decir, atractivo, que los haga sentir interés por la manera en que aprenden, y que a la vez sea un proceso divertido, en el que puedan salir del salón, cambiar de lugar, convivir con diferentes compañeros, escuchar otras ideas, sentir la confianza de expresar las propias y estar activos durante las clases, pues dentro del proyecto pues dentro del proyecto, estas características permitieron captar la atención y generar participación en el grupo.

Lo anterior, tiene una relación estrecha entre el desempeño académico que los estudiantes tendrán en los módulos del Conalep 177 o en los demás niveles académicos que cursen, pues dicho desempeño resultará influenciado por la percepción de las habilidades, conocimientos y actitudes personales, así como de la motivación para gestionar su proceso de aprendizaje y las metas que quieren alcanzar.

En conclusión, se considera necesario abordar en el aula el aspecto emocional de los estudiantes, debido a que determina la manera en que se comportarán e interactuarán entre compañeros, generando un ambiente de aprendizaje positivo o negativo, por lo que los docentes podrían alcanzar más fácilmente sus objetivos de aprendizaje si crean un ambiente positivo en las aulas, haciendo que los estudiantes se sientan escuchados, seguros y tengan comunicación con el docente.

Por lo tanto es necesario que haya disposición y apertura para comenzar a gestionar el aprendizaje desde la perspectiva en que el estudiante es un ser humano integral, con necesidades personales que usualmente se desconocen y aunque no se puedan identificar, es necesario fomentar un ambiente de aprendizaje ameno para los estudiantes, donde ellos sean la pieza más importante del proceso de aprendizaje.

Para finalizar, haciendo una recapitulación del proceso que se realizó para desarrollar el proyecto de intervención educativa, es necesario precisar el impacto que tiene la actitud de un docente tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en la vida personal de ellos, pues si bien es verdad que la docencia demanda un nivel de exigencia para el profesor que prepara sus clases y que debe cumplir con las fechas de los programas o actividades escolares, no se puede ignorar que al momento de impartirlas, las características de su personalidad e incluso las emociones que le generen el ejercer tal profesión, estarán presentes en la forma en que se relaciona con sus estudiantes.

Es por ello que la responsabilidad de ser un gestor del aprendizaje, radica en reconocer y encontrar la manera de mediar los factores que rodean a los estudiantes, a la institución e incluso a sí mismo, para que a pesar de las circunstancias, el aprendizaje se pueda desarrollar en los estudiantes, por lo que lo que resultó más significativo de todo lo que se obtuvo de este proyecto de intervención educativa es reconocer y dar importancia a las necesidades que los estudiantes demandan, a veces de forma clara o en actitudes que se tienen que interpretar y no solo etiquetar como problemáticas, sino que hay que observar y analizar más, involucrarnos con los estudiantes para que sientan el apoyo y empatía a lo que les ocurre día a día.

A este respecto, verlos en un salón de clases un par de horas no nos da la información necesaria para identificar el motivo de sus actitudes, por lo que hay que abrir un espacio de escucha activa, en el que se sientan acogidos, puesto que a veces están viviendo historias que desconocemos y que determinan su manera de actuar y en consecuencia sus procesos de aprendizaje, de modo que este, no puede ser considerado independiente a sus procesos emocionales, al contrario, hay que reconocer al estudiante como un ser integrador.

RECOMENDACIONES

En virtud de lo anterior, se considera también, que es importante para los estudiantes, que dentro de la institución se continúe trabajando el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través de los módulos del programa de estudio en los que se justifiquen las competencias.

Dentro de estas competencias podemos encontrar, se determina y cuida de sí y aprende de forma colaborativa, de las cuales, algunos atributos como, enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades, identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase, elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida, aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva y asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Estas mismas, fueron abordadas de forma implícita dentro del marco del proyecto de intervención educativa, asimismo, este desarrollo de habilidades socioemocionales puede trabajarse dentro del programa de Preceptorías, a través de conferencias, actividades o asesoría personalizada por parte de los preceptores.

El motivo por el cual se sugiere que el trabajo continúe, es debido a que los adolescentes necesitan herramientas personales o externas para poder desenvolverse óptimamente dentro de los contextos a los que pertenece, de este modo, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales evitará que sientan vulnerables o cedan ante situaciones hostiles, como adicciones, bullying, embarazos no deseados o deserción escolar.

A su vez, de acuerdo a la experiencia vivida al desarrollar este proyecto de intervención educativa, también se puede recomendar que para trabajar aspectos emocionales con un grupo de estudiantes, es sumamente importante crear un

ambiente de confianza antes de iniciar a trabajar las emociones, pues si en el grupo no se genera la empatía o respeto, resultará difícil lograr que los integrantes se sientan con la confianza para expresarse, de modo que la sensibilización es el inicio para preparar al grupo.

De igual forma, es necesario que los estudiantes generen confianza con el gestor del aprendizaje, puesto que al abordar temas sensibles y personales, ellos tendrán la necesidad de ser escuchados, por lo que se recomienda que cuando un estudiante pide un espacio para hablar con el gestor, este disponga de tiempo y un medio para atenderlo. Así como continuar un monitoreo individual o grupal para dar seguimiento a las situaciones personales que hayan brotado en las técnicas aplicadas y que no se limite tal intervención únicamente a los objetivos y fechas del proyecto, puesto que hay que reconocer a los participantes como un ser integral, respetando y actuando bajo secreto profesional de las situaciones personales que se comparten.

Referencias

- Aguirre, E. I., & Jacobo García, H. M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. México: Juan Pablos Editor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Barkley, E., Cross, P., & Howel, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Madrid: Morata.
- Barreto, A. (2011). El aprendizaje en la vida emocional. En Editorail CCS, *Aprendizaje emocional* (pp. 25 - 29) Madri
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). *Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Ediciones EGA. Bilbao.
- Calero A. D., (2016). Actividades en la adolescencia: Experiencias óptimas y autopercepciones. *Revista Liberabit: Lima (Perú)*, 22 (2): 197 – 208, 2016.
- Carrió, M. (2007). *Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 1-10
- Conalep. (13 de Noviembre de 2014). ¿Quiénes somos? Recuperado el Noviembre de 2016, de <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/quienes-somos-28279escolar.aspx>
- ConstruyeT. (2016). Documentos de Interés. Recuperado en Abril de 2018, de Programa ConstruyeT 2014 - 2018: <http://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- COPEEMS. (Noviembre de 2016). Planteles con pronunciamiento favorable del Comité Directivo del SNB. Recuperado el Noviembre de
- Delgado, K. (2016). *Aprendizaje Colaborativo. Teoría y práctica*. Estado de México: Neisa.

- Facio, A., Resett, S., Braude, M., & Benedetto, N. (2006). El perfil de autopercepción de harter para adolescentes en jóvenes de Paraná, Río Gallegos y Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 11(3), 7-25.
- García, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. En G.Enrique, *Pedagogía constructivista y competencias* (págs. 61 - 65). México D.F.: Trillas.
- González, A. (2009). Educación Holística. En A. González, *Educación Holística* (págs. 31 - 34, 167 - 177, 274 - 279, 299 - 305). Barcelona, España: Kairós. <http://www.conalepveracruz.edu.mx/index.php/2012-03-27-18-26-05/estructura-organica>
- González, B., Edgardo, C., & Morales Ballesteros, M. A. (2015). *Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México*. *Innovación educativa* (México, DF), 15(68), 135-153.
- González, M. & Touron, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. España. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA)
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. Capítulo 12. En: Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 370-394)
- Ledesma M. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Cuenca Ecuador: Editorial Universitaria Católica (Edúnica).
- Lozano, A. (2008). *Aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Muñiz, S., (2011). Aprendizaje colaborativo una pista de despegue hacia la autonomía (ponencia). *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona. www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/199.pdf
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo Lucas, J., Navarro Izquierdo, J., y Grijalbo Lobera, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (eme) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(40), 391-398.

- Olcese, A. (2002). *Cómo estudiar con éxito. Técnicas y hábitos para estudiar mejor*. México: Alfaomega.
- Orduña, K. (2015) Trabajo colaborativo semipresencial. Una experiencia de gestión del aprendizaje en la asignatura de Biología. Tesis de maestría, Maestría en Gestión del Aprendizaje. México: Universidad Veracruzana. Recuperado el día 3 de mayo de 2018. Dirección de Internet: <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/05-Karla-Orduna-Castaneda.pdf>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M.R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2.ª ed.) (pp. 69-104). Nueva York: The Guilford Press
- Peláez, M., Lozada, M. & Olano, N. (mayo – agosto, 2013). Re-conocer los pasos, retos para el futuro: la investigación en psicología humanista. *Psicología desde el Caribe*. 30 (2), 416 – 449). Recuperado en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/4916/6930>
- Quintero, L. (2013). *Hábitos de estudio: Guía de aprendizaje con enfoque de competencias*. En L. Quintero, *Hábitos de estudio: Guía de aprendizaje con enfoque de competencias* (págs. 17 - 28, 41 - 60). México: Trillas.
- Riveros Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12 (2), 135-186.
- Ruiz, R. H. (2016). *Diario de vida y aprendizaje*. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Education.
- SEP (2017). *Las habilidades emocionales en el nuevo modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública https://www.gob.mx/cms/.../Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

- SEP. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. 20 noviembre del 2016, de Secretaria de Educación Pública Sitio web:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Silva, I., & Omar, M. (2015). *Autoestima, adolescencia y pedagogía*. *Revista Electrónica*, 19(1), 241-256.
- Soufi, S., Sadri, E., Sedghi, N. y Sabayan, B. (2013). *Development of Structural Model for Prediction of Academic Achievement by Global Self-esteem, Academic Self- concept, Self-regulated Learning Strategies and Autonomous Academic Motivation*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 114. 26-35.
- Woolfolk, A. (2014). *Ciencias del aprendizaje y constructivismo*. Capítulo 10. En: *Psicología Educativa*. México: Pearson. (pp. 354-395)

Apéndices

Apéndice 1. Guía de observación

Guía de observación

Gestor: _____ Fecha: _____

Grupo: _____ Área: _____

Módulo: _____

Profesor: _____

Categorías	Observaciones																				
1.- Ambiente del aula	Conducta dentro del aula:																				
	Conducta fuera del aula:																				
	Control del grupo:																				
2.- Planeación																					
3.- Temáticas desarrolladas	Actividades en clase:																				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="513 936 639 1029">Inicio</th> <th data-bbox="639 936 730 1029">Fin</th> <th data-bbox="730 936 863 1029">Tema</th> <th data-bbox="863 936 1097 1029">Descripción</th> <th data-bbox="1097 936 1351 1029">Participación de los alumnos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Inicio	Fin	Tema	Descripción	Participación de los alumnos															
	Inicio	Fin	Tema	Descripción	Participación de los alumnos																
4.- Metodología de enseñanza	Estrategias:																				
5.- Metodología de aprendizaje	Estrategias:																				
6.- Participación de los estudiantes	Actitudes de interés:																				
	Actitudes de desinterés:																				
	Seguimiento de instrucciones:																				
7.- Atención de los alumnos a la clase	Distractores:																				
	Estrategia del docente:																				
8.- Problemáticas/necesidades	Observación:																				
	Comentarios:																				

detectadas	
9.- Areas de oportunidad detectadas	Observación:
	Comentarios:
10.- Recursos en el aula	Disponibles:
	Estado:
11.- Recursos utilizados en la clase	Estado:
12.- Formas de evaluación	Estrategias:
13.- Tareas	
14.- Interés y motivación de los estudiantes	Actitudes:
15.- Interés y motivación del profesor	Actitudes:
16.- Eventos significativos durante la clase	

Apéndice 2. Diagnóstico de autoconcepto

Nombre: _____ Semestre: ____ Grupo: _____

Fecha: _____

El siguiente instrumento tiene la finalidad de identificar tus conocimientos acerca del tema “Valoración personal”, para fines de investigación del proyecto de Intervención Educativa de la Maestría en Gestión del Aprendizaje titulado “Desarrollo de la valoración personal mediante el aprendizaje colaborativo”

A continuación, se te presentan una serie de reactivos que deberás responder de acuerdo a lo que piensas acerca de ti mismo. Agradezco que respondas con honestidad los cuestionamientos.

I. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a lo que consideras acerca de ti.

¿Cómo te percibes como estudiante?

¿Cómo crees que te perciben tus compañeros, académicamente?

Académicamente ¿Cómo crees que te perciben los maestros?

II. Responde las siguientes preguntas de acuerdo al nivel en que te describen, según la escala que se presenta a continuación, encierra el número que concuerde con tu manera de ser.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

1. Mi desempeño académico en la escuela es alto.	5	4	3	2	1
2. Presto total atención a las clases.	5	4	3	2	1

3. Mis actividades escolares son de alta calidad.	5	4	3	2	1
4. Entrego todas las actividades que me solicitan en cada módulo.	5	4	3	2	1
5. Procuero no faltar a ninguna clase.	5	4	3	2	1
6. La confianza que tengo en mi mismo me ayuda a resolver conflictos académicos.	5	4	3	2	1
7. Considero que mis compañeros tienen un mejor desempeño académico que yo.	5	4	3	2	1
8. Siento que no puedo obtener una alta calificación.	5	4	3	2	1
9. Trabajo mejor en equipo que de forma individual	5	4	3	2	1
10. Me siento satisfecho con las calificaciones que obtengo.	5	4	3	2	1
11. Mis conocimientos me ayudan a obtener una calificación alta.	5	4	3	2	1
12. Creo que mis calificaciones pueden aumentar.	5	4	3	2	1
13. A veces pienso que mis compañeros pueden alcanzar una calificación más alta que yo.	5	4	3	2	1
14. Considero que mis capacidades no son suficientes para aumentar mis calificaciones.	5	4	3	2	1
15. Me he propuesto terminar mis estudios de bachillerato.	5	4	3	2	1
16. Tengo metas profesionales que alcanzar al término del bachillerato.	5	4	3	2	1
17. Confío en mí mismo para participar en las clases.	5	4	3	2	1
18. Sé que poseo las habilidades necesarias para desempeñarme satisfactoriamente en las actividades escolares.	5	4	3	2	1
19. A veces siento que mis demás compañeros son mejores estudiantes que yo.	5	4	3	2	1
20. He sentido que los maestros no creen en mis capacidades.	5	4	3	2	1

Apéndice 3. Planeación de primera unidad

Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo			
Unidad: 1. Manejo de las emociones de forma apropiada			
Propósito de la unidad: Sensibilizar a los participantes respecto a la identificación y expresión adecuada de emociones.		Contenidos: A. ¿Cómo trabajar el aprendizaje colaborativo? B. Un grupo y sus roles C. Identificación de las emociones	
Recursos:		Evaluación:	Valores:
Pintarrón Proyector Bocina Hojas opalina Plumones	Marcadores Laptop Hojas blancas Colores Calcomanías	- Ejercicio de reflexión - Diario de vida y aprendizaje	Tolerancia Respeto Empatía
			Sesiones 6
Saberes			
Teóricos	Heurísticos	Axiológicos	
❖ Concepto y características del aprendizaje colaborativo ❖ Concepto de emociones ❖ Diferencia entre emociones y sentimientos	❖ Identificar y asignar roles en un grupo de trabajo. ❖ Interactuar con diferentes actitudes en un grupo de trabajo. ❖ Identificar y expresar emociones.	❖ Emprender la colaboración en grupos de trabajo. ❖ Ser respetuoso ❖ Ser empático	

Sesión 1						
Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada		Fecha	:	Duración	1 hora
Propósito de la sesión	Identificar la diferencia entre trabajo en equipo tradicional, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
A. ¿Cómo trabajar el aprendizaje colaborativo?	Lluvia de ideas sobre “¿Qué es trabajar en equipo?, ¿Qué sabes acerca del aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo?”	Participación activa en la lluvia de ideas para expresar sus conocimientos previos o ideas que surjan con base en los comentarios de otros compañeros, así como ejemplos de experiencias pasadas trabajando en equipos.	Una vez realizada la lluvia de ideas con la que se identifican los conocimientos previos de los estudiantes respecto a la diferencia entre trabajo en equipo tradicional, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, se continúa con la siguiente actividad. Creación de un cuadro comparativo entre trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, tomando como base las características mencionadas y ejemplos de la lluvia de ideas.	x		
Evaluación: Ejercicio escrito			Recursos: Pintarrón Marcadores Hojas blancas Lápices			

Sesión 2

Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada	Fecha		Duración	1hr	
Propósito de la sesión	Construir colaborativamente el concepto de "Grupo".					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
B. Un grupo y sus roles	Lluvia de ideas para identificar la percepción e ideas que los estudiantes tienen sobre qué es un "grupo".	Participación activa en la lluvia de ideas para construir colaborativamente el concepto de "Grupo". Construcción de un concepto personal .	De forma personal cada uno de los participantes menciona, de acuerdo a sus conocimientos previos, una palabra con la que ellos describan qué es un grupo. La gestora escribe en el pintarrón las palabras que los alumnos van expresando de forma individual. Tras otra lluvia de ideas, la gestora cuestiona a los estudiantes aquellas palabras mayormente significativas que ellos expresaron respecto a qué es un grupo. Posteriormente, cada participante construye su propio concepto de "Grupo", con base en la lista de palabras mencionadas., es decir, esas palabras escritas en el pintarrón orientan la construcción colaborativa de un concepto.	X		
Evaluación: Ejercicio escrito			Recursos Pintarrón Marcadores Formato "Un grupo y sus roles" Lápices			

Sesión 3

Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada	Fecha		Duración	2 horas		
Propósito de la sesión:	Identificar los roles que surgen al trabajar en grupo.						
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A	
	Enseñanza	Aprendizaje					
B. Un grupo y sus roles	<p>Técnica expositiva sobre “los roles que surgen al trabajar en grupo”.</p> <p>Aplicación de una actividad lúdica denominada “Seis roles para no trabajar en equipo” para continuar abordando el tema de “Un grupo y sus roles”.</p> <p>Aplicación de una técnica participativo – vivencial “El terremoto”</p>	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Participación activa en la actividad lúdica, “Seis roles para no trabajar en equipo”.</p> <p>Participación activa en la técnica participativo – vivencial “El terremoto”</p>	<p>Para continuar con el tema, el gestor presenta los roles que pueden surgir en un grupo.</p> <p>Posteriormente, los alumnos escriben en su formato dos roles de los mencionados que consideran ellos tienen en el grupo y explican sus razones.</p> <p>Seguido de la formación de binas para asignar dos roles a su compañero y explicar los motivos.</p> <p>Para finalizar nuevamente de forma individual responden la pregunta “¿Cómo me sentí con los roles asignados?”.</p> <p>Aplicación de la dinámica “Seis roles para no trabajar en equipo”, para la cual se integran grupos de seis y organizan una actividad hipotética comunicándose de acuerdo a los roles de las tarjetas de la dinámica.</p> <p>El grupo sale a una de las canchas de la institución a realizar la técnica participativo – vivencial “El terremoto”, que consiste en integrar grupos de tres integrantes que se van reintegrando de acuerdo a una serie de instrucciones emitidas por el gestor.</p>		x	x	
Evaluación: Formato escrito			Recursos: Formato “Un grupo y sus roles” Material “Seis roles para no trabajar en equipo”: tarjetas y dados.				

Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada	Fecha		Duración	2 horas	
Propósito de la sesión	Conocer la definición y características de las emociones, así como identificar cuáles son las emociones básicas.					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
C. Identificación de las emociones	<p>Técnica expositiva para presentar al grupo la diferencia entre emociones y sentimientos.</p> <p>Lluvia de ideas sobre dudas, ejemplos o comentarios respecto a la presentación acerca de la diferencia entre emociones y sentimientos.</p> <p>Aplicación de una actividad lúdica denominada “Las cartas de las emociones”.</p>	<p>Participación activa en la lluvia de ideas sobre dudas, ejemplos o comentarios respecto a la presentación acerca de la diferencia entre emociones y sentimientos.</p> <p>Reflexión comentada acerca de la proyección del audiovisual “Las emociones se transmiten”.</p> <p>Participación activa en la actividad lúdica denominada “Las cartas de las emociones”.</p>	<p>Presentar al grupo la diferencia entre emociones y sentimientos.</p> <p>Dinámica: “Abecedario de emociones” En grupos de máximo cinco participantes escriben de acuerdo al abecedario todas las emociones que conocen. Surgirá un grupo que haya escrito la mayor cantidad de emociones en la lista, con ese material identificar si lo que escribieron corresponde a emociones.</p> <p>Continuar con la proyección del audiovisual “Las emociones se transmiten” y posteriormente se hace una lluvia de ideas respecto a la reflexión del video.</p> <p>Para finalizar, en los mismos equipos se aplica la actividad lúdica “Las cartas de las emociones”, en la que los participantes hablan acerca de estados emocionales indicados en la tarjetas del material para conocer la manera en que expresan sus emociones.</p>	x	x	

Ejercicio escrito	Evaluación:		Recursos:	Formato "Abecedario de emociones"	Material "Las cartas de las emociones"
				Laptop	Proyector
				Bocina	

Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada	Fecha		Duración	2 horas		
Propósito de la sesión	Identificar de forma individual las emociones que más predominan en la vida cotidiana						
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A	
	Enseñanza	Aprendizaje					
C. Identificación de las emociones	Aplicación de la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”	Participación activa en la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”	<p>Proporcionar a cada participante una tarjeta para que dibuje un corazón y lo coloree asignando un color a cada emoción.</p> <p>Colorear el corazón respondiendo a la pregunta “¿Cuáles son las emociones que más predominan en mi vida?”</p> <p>Posteriormente se realiza una plenaria en la que de forma voluntaria pueden compartir la descripción de los colores y emociones que incluyeron en su corazón.</p>			X	
Evaluación: Reflexión de la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”			Recursos: Cartulina Colores				

Sesión 6						
Unidad 1	Manejo de las emociones de forma apropiada	Fecha		Duración	1 hora	
Propósito de la sesión	Identificar de forma individual las emociones que más predominan en la vida cotidiana					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
C. Identificación de las emociones	Aplicación de la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”	Participación activa en la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”	Continuar con plenaria en la que de forma voluntaria se puede compartir la descripción de los colores y emociones que incluyeron en su corazón.			x
Evaluación: Reflexión de la técnica participativo – vivencial “Corazón de colores”			Recursos: Cartulina Colores			

Apéndice 4. Planeación de segunda unidad

Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo				
Unidad: 2. Desarrollo del autoconcepto				
Propósito de la unidad:	Contenidos:			
Desarrollar el autoconcepto para generar expectativas de éxito.	A. Importancia del autoconcepto B. Valoración de las capacidades			
Recursos	Evaluación	Valores		
Hojas opalina Colores Marcadores Material de la técnica participativo vivencial “Los candados de la mente”. Lápices Blog de recibos	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de vida y aprendizaje - Lista de cotejo 	Tolerancia Respeto Empatía		
		<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Sesiones</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	Sesiones	2
Sesiones	2			
Saberes				
Teóricos	Heurísticos	Axiológicos		
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Características y definición de autoconcepto. ❖ Características de una mente cerrada o abierta. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar y escribir aspectos positivos sobre sí mismo. ❖ Expresar los aspectos identificados. ❖ Interactuar con sus compañeros para compartir y conocer la percepción personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ser respetuoso ❖ Ser atento ❖ Desarrollar actitudes positivas consigo mismo y con los demás. ❖ Desarrollar una percepción positiva de sí mismos. 		

Unidad 2	Desarrollo del autoconcepto		Fecha			Duración	2 horas	
Propósito de la sesión	Identificar el estado de su autoconcepto para reconocer sus propias capacidades.							
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A		
	Enseñanza	Aprendizaje						
<p>A. Importancia del autoconcepto</p> <p>B. Valoración de las capacidades</p>	Técnica expositiva para proyección del audiovisual “El circo de la mariposa”.	<p>Lluvia de ideas para compartir reflexión acerca del audiovisual “El circo de la mariposa”.</p> <p>Participación activa en la técnica participativo vivencial “Un paseo por el bosque”</p>	<p>Iniciar la sesión con la proyección del audiovisual “El circo de la mariposa” y responder de forma escrita “¿De qué me doy cuenta con el video?”.</p> <p>Seguido del diseño de un árbol de forma individual en el que se incluyen actitudes positivas, habilidades personales, y acciones positivas.</p> <p>Posteriormente se integran grupos de cuatro participantes para compartir su árbol mediante la expresión “Yo soy”.</p> <p>Para finalizar se sale a una cancha de la institución a dar “un paseo por el bosque”, en el cual de forma grupal los participantes van compartiendo lo incluido en su árbol mediante la frase “Yo soy”, y dando lectura al árbol de sus demás compañeros mediante la identificación “Tu eres”.</p>	x	x	x		

Evaluación: Diario de vida y aprendizaje Lista de cotejo	Recursos Hojas opalina Colores Marcadores Laptop Proyector Bocina
---	--

Unidad 2	Desarrollo del autoconcepto	Fecha		Duración	2 horas	
Propósito de la sesión	Identificar los factores que crean una mente cerrada y las llaves para abrirla.					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
B. Valoración de las capacidades	Aplicación de la técnica participativo vivencial “ Los candados de la mente”	Lluvia de ideas Participación activa en la técnica participativa vivencial “Los candados de la mente”.	Integrar a los participantes en grupos de máximo cinco participantes. Proporcionar por equipo el material correspondiente a la técnica participativa vivencial “Los candados de la mente”, de acuerdo a las tres fases del ejercicio. Aplicación de la dinámica “El restaurante de los deseos”, en la que unos alumnos interpretando el rol de meseros piden la orden al grupo sobre tres deseos que quieren ordenar del ámbito académico, su autoconcepto o motivación.		x	x

Evaluación:	Recursos:
Diario de vida y aprendizaje Ejercicio de la técnica participativo vivencial “ Los candados de la mente” Coevaluación de aprendizaje colaborativo	Material de la técnica participativo vivencial “Los candados de la mente”. Hojas opalina Lápices Blog de recibos

Apéndice 5. Planeación de la tercera unidad

Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo					
Unidad: 3 Motivación					
Propósito de la unidad:		Contenidos:			
Desarrollar la motivación que permita el logro de metas académicas		A. Motivación para el logro de metas académicas B. Metas académicas			
Recursos:		Evaluación:	Valores:		
Laptop Proyecto Bocina Formato "Motivación" Formato "Mi meta académica"		- Diario de vida y aprendizaje - Lista de cotejo	Tolerancia Solidaridad		
			<table border="1"> <tr> <th>Sesiones</th> <td>2</td> </tr> </table>	Sesiones	2
Sesiones	2				
Saberes					
Teóricos	Heurísticos		Axiológicos		
❖ Concepto y diferencias de la motivación intrínseca y extrínseca	❖ Escribir su motivación intrínseca y extrínseca. ❖ Diseñar un collage que refleje su motivación personal. ❖ Compartir sus ideas con el grupo.		❖ Ser respetuoso ❖ Desarrollar actitudes positivas consigo mismo y con los demás.		

Unidad 3	Motivación	Fecha		Duración	2 horas		
Propósito de la sesión:	Identificar las características de la motivación intrínseca y extrínseca						
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A	
	Enseñanza	Aprendizaje					
A. Motivación para el logro de metas académicas	Técnica expositiva para proyección del audiovisual “Mi motivación”.	Reflexión comentada sobre la reflexión de del audiovisual “Mi motivación”.	<p>Proyección del audiovisual “Mi motivación” para realizar una lluvia de ideas respecto a la reflexión del video.</p> <p>Integrar a los participantes en grupos máximo de cinco y repartir el material “Tipos de motivación”, en el que inicialmente deberán construir en grupo su concepto de motivación.</p> <p>A continuación se proyecta el audiovisual “Tipos de motivación”, y responden en el formato factores que los motivan intrínsecamente y extrínsecamente a aprender.</p> <p>Para finalizar la sesión se proyecta el audiovisual “El elefante” y se comenta la reflexión del mismo.</p>	x	x		

<p>Evaluación:</p> <p>Diario de vida y aprendizaje Autoevaluación de aprendizaje colaborativo</p>	<p>Recursos:</p> <p>Laptop Proyecto Bocina Formato "Motivación"</p>		

Unidad 3	Motivación	Fecha		Duración	2 horas	
Propósito de la sesión:	Establecer metas académicas a corto, mediano y largo plazo.					
Contenido	Estrategia		Secuencia didáctica	C	P	A
	Enseñanza	Aprendizaje				
B Metas académicas	Técnica expositiva para dar a conocer beneficios de metas académicas.	Lluvia de ideas respecto a los beneficios de metas académicas. Participación activa en la técnica participativo vivencial “Quiero alcanzar mi meta”	Repartir el material “Mi meta académica”, para que de forma individual analicen y diseñen metas a corto, mediano y largo plazo. Realizar un collage individual sobre motivación. Proyección del audiovisual “A donde tus sueños te lleven” y realizar el proceso de reflexión relacionándolo con el autoconcepto y el aprendizaje.			X
Evaluación: Diario de vida y aprendizaje Autoevaluación de aprendizaje colaborativo			Recursos: Laptop Proyecto Bocina Formato “Mi meta académica” Material de la técnica participativo vivencial “Quiero alcanzar mi meta”			

Apéndice 6. Cuestionario para evaluar la estrategia de aprendizaje colaborativo

Nombre: _____ Núm. 1

Este instrumento tiene la intención de identificar el proceso de aprendizaje colaborativo con el que se desarrollan las sesiones, por lo tanto, te pido que respondas las siguientes preguntas:

- 1- Para ti, ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?

- 2- ¿Cuál fue la diferencia de hacer este trabajo en grupo a que si lo hubieras hecho tu solo?

- 3- ¿De qué manera colaboraste a las actividades de la sesión?

- 4- ¿Cuáles actitudes fueron requeridas de ti para trabajar colaborativamente?

- 5- ¿Qué beneficios encuentras al trabajar colaborativamente?

Apéndice 7. Evaluación a gestora

Evaluación al gestor por parte de los alumnos

Gestor del aprendizaje: Itzel Bautista Gómez

Instrucción: Lee los siguientes Ítems y de acuerdo al desempeño de la gestora, indica con un símbolo qué nivel le asignas, considerando que 5 es el nivel máximo (mayormente aplicado por la gestora) y 1 el nivel mínimo (mínimamente aplicado por la gestora).

Responde de forma sincera, la evaluación es anónima y con tus respuestas ayudarás a la gestora a identificar sus áreas de oportunidad para mejorar su práctica.

	Ítems	5	4	3	2	1	Comentarios / Observaciones
D e s a r r o l l o	1.- La manera en que la gestora dio las instrucciones fue clara y ordenada.						
	2.- La gestora me hizo sentir confianza para participar durante las sesiones.						
	3.- La gestora generó un ambiente de reflexión en el aula.						
	4.- El ambiente en el aula generado por la gestora fue emocionalmente positivo.						
M a t e r i a l	5.- La gestora hizo uso de diversos materiales para desarrollar las sesiones.						
	6.- El material de apoyo fue utilizado adecuadamente por la gestora.						
	7.- Los materiales fueron visibles para el grupo.						
C o n c i m i e n t o	8.- La gestora mostró dominio de los temas abordados.						
	9.- Los temas se relacionaron con situaciones de la vida cotidiana.						
	10.- La gestora expresó sus conocimientos de forma clara y precisa.						
	11.- El vocabulario utilizado por la gestora fue comprensible.						
A c t i t u d	12.- La relación que la gestora estableció con el grupo favoreció actitudes de confianza.						
	13.- La gestora se mostraba motivada a desarrollar las sesiones.						
	14.- Hubo tolerancia y respeto por parte de la gestora hacia el grupo.						

	15.- Considero que la actitud que tuvo la gestora durante las sesiones favoreció mi proceso de aprendizaje						
	16.- La gestora me motivó individualmente a prestar atención en las sesiones.						
H a b i l i d a d e s	17.- El tono de voz con el que se expresó la gestora fue adecuado para que la escuchara durante las sesiones.						
	18.- Me alentó a expresar opiniones personales, en un marco de respeto, y las tomó en cuenta.						
	19.- Comunicó ideas y conceptos con claridad.						
	20.- Las dudas que tuve fueron atendidas por la gestora.						
	21.- La gestora solicitó preguntas o aclaraciones al grupo durante las actividades.						
E s t r a t e g i a	22.- Construyó ambientes para el aprendizaje colaborativo.						
	23.- La gestora favoreció mi autoconocimiento y la valoración de mí mismo.						
	24.- Las actividades presentadas por la gestora, me permitieron trabajar colaborativamente.						
	25.- Se trabajó con valores como la cooperación, respeto, tolerancia.						

Apéndice 8. Coevaluación a gestora

Coevaluación de una sesión del Proyecto de Intervención Educativa

Proyecto: Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo

Gestor del aprendizaje: Itzel Bautista Gómez

Evaluador: Elisa Hernández Pérez

	Ítems	5	4	3	2	1	Comentarios / Observaciones
P l a n e a c i ó n	El gestor imparte la sesión de acuerdo a su planeación.						
	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.						
	Las actividades de la sesión llevan una secuencia lógica.						
	El tiempo de la sesión está organizado de forma adecuada.						
D e s a r r o l l o	La manera en que el gestor da las instrucciones es clara y ordenada.						
	Se desarrollaron estrategias de enseñanza-aprendizaje para abordar los contenidos.						
	Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.						
	Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes						
	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos						
M a t e r i a l	El gestor hace uso de diversos materiales.						
	El material de apoyo es utilizado adecuadamente por el gestor.						
	Los materiales son visibles para los participantes.						
C o n o c i m	El gestor muestra dominio del tema.						
	Los temas se relacionan con situaciones de la vida cotidiana.						

I e n t o	El gestor expresas sus conocimientos de forma clara y con precisión.						
	El vocabulario utilizado por el gestor es adecuado para el nivel del grupo.						
A c t i t u d	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza						
	El gestor motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo.						
H a b i l i d a d e s	El tono de voz con el que se expresa el gestor es adecuado para que el grupo escuche.						
	El gestor muestra manejo efectivo del grupo.						
	Comunica ideas y conceptos con claridad.						
	Las dudas que surgen en el grupo son atendidas por el gestor.						
	El gestor solicita preguntas o aclaraciones.						
	Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.						
A m b i e n t e	El ambiente en el aula generado por el gestor es emocionalmente positivo.						
	Se generó un ambiente de reflexión en el aula.						
	El gestor contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes						
E s t r a t e g i a	Construye ambientes para el aprendizaje colaborativo.						
	Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.						
	Los alumnos se involucraron activamente en la sesión, participando y aportando ideas al resto del grupo.						
	Se observan valores como la cooperación, respeto, tolerancia entre el grupo.						

Apéndice 9. Autoevaluación de gestora

Autoevaluación del papel de gestora durante el Proyecto de Intervención Educativa

Proyecto: Desarrollo del autoconcepto en estudiantes del Conalep 177 a través del aprendizaje colaborativo

Gestor del aprendizaje: Itzel Bautista Gómez

	Ítems	5	4	3	2	1	Comentarios / Observaciones
P l a n e a c i ó n	El gestor imparte la sesión de acuerdo a su planeación.	*					Si, la planeación se diseñó previamente, y aunque en el proceso de intervención esta tuvo que ser modificada en algunos aspectos, siempre se realizó la planeación previa a las sesiones, así como la preparación del material que se utilizaría para su desarrollo.
	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.	*					El proyecto de intervención educativa es por esencia planeado desde una perspectiva innovadora y creativa, pienso que los alumnos lo han percibido pues en las sesiones me han comentado el agrado que sienten por las dinámicas aplicadas y la diferencia que perciben con los demás módulos que les imparten.
	Las actividades de la sesión llevan una secuencia lógica.	*					Si, de acuerdo a como se organizan desde la planeación lleva una secuencia que las hace ir una tras otras en el orden que permitan el cumplimiento de los objetivos por sesión en relación al objetivo general del proyecto.
	El tiempo de la sesión está organizado de forma adecuada.	*					Organizado en la planeación si, sin embargo se hace difícil gestionar el tiempo o respetar lo establecido en la planeación debido a factores como la cantidad de alumno en el grupo, que extiende la duración de las actividades, la instalación del proyector en las sesiones en las que es requerido y la constante interrupción de las clases debido a avisos administrativos o externos a la clase.
D e	La manera en que el gestor da las instrucciones es clara y ordenada.		*				Procuró dar las instrucciones escribiéndolas o en cada grupo de trabajo, sin embargo me doy cuenta de que a pesar de las estrategias los alumnos preguntan mucho, por lo que dudo en la claridad con la que las presento.

s a r r o l l o	Se desarrollaron estrategias de enseñanza-aprendizaje para abordar los contenidos.	*				Si, cada tema se abordó con una planeación previa que permitía que las sesiones tuvieran secuencia y creatividad, principalmente para generar un aprendizaje en el que los alumnos participaran activamente y no fuera el gestor el protagonista.
	Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.	*				Detecto observaciones que me gustaría comentar, aunque el tiempo no me permite hacerlo detalladamente.
	Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes	*				Si, aunque no siempre se puede gestionar el dialogo o dedicar mucho tiempo a las situaciones que se presentan dentro del grupo.
	Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos	*				Si las he detectado, lo difícil ha sido gestionar una manera de apoyarlas, he optado por brindar materiales de apoyo a los alumnos que expresaron estar pasando por un proceso de duelo, pero ello no forma parte de mi proyecto de intervención.
M a t e r i a l	El gestor hace uso de diversos materiales.	*				Los materiales y recursos que he utilizado primordialmente han sido los audiovisuales proyectados a través del proyector, y material impreso para los alumnos, tomando en consideración que ellos no paguen por el material de la intervención, puesto que lo considero mi responsabilidad.
	El material de apoyo es utilizado adecuadamente por el gestor.			*		Aunque el material lo llevo listo para la sesión resulta sumamente difícil gestionar el tiempo entre la preparación de los materiales y las actividades que los alumnos hacen durante las sesiones, hasta cierto punto me resulta estresante porque me quita tiempo de la intervención y aunque son solo unos minutos, impacta en las actividades.
	Los materiales son visibles para los participantes.		*			El material impreso que entrego a los alumnos es visible, sin embargo me preocupa la calidad de la proyección de los audiovisuales, puesto que el salón tiene mucha claridad y a veces al nivel del volumen me parece insuficiente para la cantidad de alumnos en el salón aunado a los ruidos externos.
C o n	El gestor muestra dominio del tema.	*				Para utilizar la estrategia de aprendizaje colaborativo, procuro abordar los temas iniciando con los conocimientos previos que los alumnos tienen, por lo que las conceptualizaciones que sustentan mi trabajo quedan mínimamente expresadas.

o c i m i e n t o	Los temas se relacionan con situaciones de la vida cotidiana.	*			Dado que el objetivo de mi proyecto va encaminado a la relación del autoconcepto con el proceso de aprendizaje de los alumnos, la perspectiva de los temas y ejemplos los contextualizo al ámbito académico.
	El gestor expresa sus conocimientos de forma clara y con precisión.	*			Tomando en cuenta comentarios que los alumnos han hecho durante las sesiones, he procurado presentar la teoría de los temas de forma sintética y precisa, puesto que el entusiasmo del grupo es mayormente para realizar las dinámicas.
	El vocabulario utilizado por el gestor es adecuado para el nivel del grupo.	*			He cuidado manejar un vocabulario de acuerdo al nivel de bachillerato, aunque algún vez me di cuenta que asumía que los alumnos conocían ciertos conceptos, y en dado caso, retomaba el tema con conceptos más claros.
A c t i t u d	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza	*			He procurado detectar y prestar atención a los estados de ánimo de los alumnos, en dado caso de que detecte algo diferente en alguno de ellos, procuro preguntarlo de forma personal, y ellos han respondido favorablemente, puesto que todos los días más de uno se acerca al escritorio cuando paso lista o cuando estoy guardando mis materiales al final de la sesión para decirme que quieren platicar sobre algún tema de su vida, lo cual procuro hacer aunque sea en poco tiempo o indicarles en qué momento podemos platicar.
	El gestor motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo.	*			Durante las sesiones procuro dirigirme personalmente o por equipo a todos, para saber cómo están trabajando o si tiene dudas, y en los equipos donde van trabajando más lento me tomo un poco más de tiempo para atender o guiar las actividades, aunque realmente no puedo destinar mucho tiempo a ello.
H a b i l	El tono de voz con el que se expresa el gestor es adecuado para que el grupo escuche.	*			Me ha resultado difícil tener un tono de voz audible para todo el grupo, esto por dos factores, la dificultad para mantener la atención total del grupo, y segundo problemas de salud, por lo que he optado por dar las instrucciones generales, escribirlas o proyectarlas, y además acercarme a los grupos de trabajo a comentar temas o instrucciones, respecto a los problemas de salud personales, llevo agua todos los días para hidratar constantemente mi garganta durante las sesiones y consumir pastillas de eucalipto.

i d a d e s	El gestor muestra manejo efectivo del grupo.	*			He procurado mantener un equilibrio entre manejar el comportamiento del grupo para evitar distracciones o escándalo, pero también evitando crear un ambiente de aprendizaje rígido.
	Comunica ideas y conceptos con claridad.	*			Es un aspecto que he cuidado en cada sesión, incluso en el diseño de los materiales que entrego o proyecto a los alumnos, puesto que tienen una revisión previa de su presentación.
	Las dudas que surgen en el grupo son atendidas por el gestor.	*			Tomando en cuenta que para algunos alumnos puede resultar difícil alzar la mano y preguntar o hacer comentarios, tengo el cuidado de acudir a los grupos de trabajo a preguntar dudas o comentarios, lo que usualmente solicitan es que vuelva a repetir instrucciones o dudas específicas sobre cómo realizar las actividades.
	El gestor solicita preguntas o aclaraciones.	*			Si, aunque no siempre los alumnos aclaran sus dudas delante de todos, así que es necesario atender personalmente a los grupos de trabajo.
	Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.	*			Para cada instrucción o tema pregunto al grupo sus dudas u opiniones, y personalmente también hablo con quienes he notado que participan menos para motivarlos.
A m b i e n t e	El ambiente en el aula generado por el gestor es emocionalmente positivo.	*			Los alumnos me han demostrado que se sienten cómodos durante las sesiones o con la confianza que les género.
	Se generó un ambiente de reflexión en el aula.	*			Si, cada tema que abordamos lo pongo a discusión o lluvia de ideas entre todo el grupo y he notado que les gusta participar y comentar sobre sus ideas o conocimientos.
	El gestor contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	*			He optado por una actitud de cuidar a mis alumnos, saben que los estimo y he tenido algunos detalles con ellos durante la intervención, además de que ellos son igual conmigo, generando un ambiente cálido para ellos y para mí.
E s t r a t e g i	Construye ambientes para el aprendizaje colaborativo.	*			Todas las actividades de la planeación toman como base para su desarrollo el aprendizaje colaborativo.
	Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.	*			Las actividades que seleccioné y apliqué con ellos van encaminadas a que los alumnos logren el autoconocimiento y su propia valoración.
	Los alumnos se involucraron activamente en la sesión, participando y aportando ideas al resto del grupo.	*			Si, totalmente, se los agradezco porque su actitud fue fundamental para el desarrollo del proyecto y mi principal motivación.

a	Se observan valores como la cooperación, respeto, tolerancia entre el grupo.	*				Sí, no puedo decir que al 100%, pero sé que han desarrollado estos valores, incluso el de la empatía que no tenía contemplado como objetivo.
---	--	---	--	--	--	--

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de condiciones de estudio

Cuestionario de Condiciones de Estudio

II. HABITOS DE ORDEN

6. Por varias razones, tengo mil libros desordenados _____
7. Cada año se me han presentado problemas que han impedido tener mis libros completos..... _____
8. Considero que los libros pueden usarse sin los forros que nos sugieren los maestros..... _____
9. Creo innecesario perder tiempo en leer las instrucciones de una prueba..... _____
10. Es difícil para mi guardar juntos los apuntes de una asignatura, por eso se me revuelvan..... _____

III. CAPACIDAD DE CONCENTRACION

11. Es difícil para mi concentrarme en lo que estudio..... _____
12. Tengo tendencia a divagar, a soñar o a pensar en otras cosas, cuando estudio..... _____
13. Necesito un poco de tiempo para concentrarme y empezar a estudiar..... _____
14. Me es difícil entender lo que leo por primera vez _____
15. Tengo que esperar "inspiración" o que me "entren ganas" para poder empezar una tarea o estudio _____

IV. DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO

11. En clase o cuando estudio, puedo concentrarme solamente durante períodos muy cortos..... _____
12. Se me dificulta estudiar en un lugar fijo..... _____
13. No termino y, por tanto, no entrego mis trabajos a tiempo..... _____
14. Me agrada más ver televisión, escuchar la radio, ir al cine, leer revistas, ir a neverías, etc.; que estudiar _____
15. Mis actividades fuera de la escuela, como fiestas, viajes, citas, etc., me impiden estar al corriente en mis clases _____

V. ACTITUDES FRENTE AL ESTUDIO

- . Me preocupo o me pongo nervioso en los exámenes, a tal grado, que no puedo contestar lo que sé
- . Me encuentro demasiado cansado, somnoliento y negligente para estudiar con buen rendimiento.....
- . Las dificultades con mis familiares y amistades me obligan a atrasarme en mis estudios.....
- . Estudio mucho una materia solamente cuando me agrada.....
- . Mi antipatía hacia unos maestros me impiden estudiar a gusto algunas materias

Anexo 2. Cuestionario de estilos de aprendizaje

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES

1. A continuación aparecen varios enunciados, los cuales no son necesariamente opuestos o complementarios.
2. Seleccione de cada "par" el que mejor describa su opinión.
3. Marque con una cruz el número de la frase seleccionada en su hoja de respuestas.
4. Haga su elección de la manera más espontánea posible.
5. No hay respuestas correctas o incorrectas.

NO ESCRIBA EN ESTE FOLLETO

1. Me gusta la acción.
2. Manejo los problemas de forma sistemática.
3. Creo que los equipos son más eficientes que los individuos.
4. Disfruto mucho de las innovaciones.
5. Me interesa más el futuro que el pasado.
6. Disfruto trabajar con la gente.
7. Me gusta participar en las reuniones de grupo bien organizadas.
8. Los "los tiempos límites" son importantes para mí.
9. No soporto dejar las cosas para después.
10. Creo que las nuevas ideas deben probarse antes de realizarse.
11. Disfruto de las oportunidades de interactuar con otros.
12. Siempre estoy en busca de nuevas posibilidades.
13. Quiero fijar mis propios objetivos.
14. Cuando comienzo algo, lo continúo hasta el final.

15. Básicamente trato de entender las emociones de otras personas.

16. Trato de desafiar a la gente que me rodea.

17. Busco recibir retroalimentación de lo que hago.

18. Me parece muy eficaz el método de ir paso a paso.

19. Creo que soy bueno para conocer a la gente por sus relaciones.

20. Me gustan las soluciones creativas a los problemas.

21. Constantemente busco diferentes aplicaciones a mis aprendizajes.

22. Soy sensible a las necesidades de otros.

23. La planeación es la clave del éxito.

24. Me impacientan las discusiones largas.

25. Me mantengo ecuánime ante presiones.

26. Valoro la experiencia.

27. Escucho a la gente.

28. La gente dice que pienso rápido.

29. Cooperación es una palabra clave para mí.

30. Utilizo métodos lógicos para probar alternativas.

31. Me gusta manejar varios proyectos simultáneamente.

32. Siempre me cuestiono a mí mismo.

33. Aprendo haciendo.

34. Creo que mi cabeza goberna mi corazón.

35. Puedo predecir la forma en que otros reaccionarían ante cierta acción.

36. No me gustan los detalles.

37. El análisis siempre debe preceder a la acción.

38. Soy capaz de conducir el ambiente de un grupo.

39. Tengo la tendencia de empezar cosas que no terminé.
40. Me percibo a mí mismo como alguien con decisión.
41. Buscó tareas de reto.
42. Confió en la observación y los datos.
43. Puedo expresar abiertamente mis sentimientos.
44. Me gusta diseñar nuevos proyectos.
45. Disfruto mucho la lectura.
46. Me percibo a mí mismo como una persona que ayuda a la comunicación.
47. Me gusta atender un solo asunto a la vez.
48. Me gusta obtener logros.
49. Disfruto aprendiendo de otros.
50. Me gusta la variedad.
51. Los hechos hablan por sí mismos.
52. Uso mi imaginación tanto como me es posible.
53. Me impaciento con las tareas largas y lentas.
54. Mi mente nunca deja de trabajar.
55. Las decisiones importantes deben tomarse cautelosamente.
56. Creo firmemente que las personas se necesitan unas a otras para trabajar.
57. Por lo general tomo decisiones sin pensarlo mucho.
58. Las emociones crean problemas.
59. Me agrada caerle bien a la gente.
60. Puedo relacionar las cosas con mucha rapidez.
61. Pruebo mis nuevas ideas con la gente.
62. Creo en la Metodología científica.

63. Me gusta que las cosas se hagan.
64. Las buenas relaciones son esenciales.
65. Me considero impulsivo.
66. Acepto las diferencias entre las personas.
67. La comunicación con la gente constituye un fin en sí mismo.
68. Me gusta ser motivado intelectualmente.
69. Me gusta organizar.
70. Por lo general brinco de una tarea a otra.
71. Trabajar y hablar con la gente es un acto creativo.
72. La autorrealización es clave para mí.
73. Me encanta jugar con las ideas.
74. Me disgusta desperdiciar mi tiempo.
75. Disfruto haciendo aquello en lo que soy bueno.
76. Aprendo interactuando con otros.
77. Las abstracciones me parecen interesantes y agradables.
78. Soy paciente con los detalles.
79. Me gustan las afirmaciones breves y concisas.
80. Tengo confianza en mí mismo.

Anexo 3. Diario de vida y aprendizaje

Diario de Vida y Aprendizaje			
Experiencia Educativa		# de DVA o DVAR	
Nombre del participante		Periodo de registro	
<p>•Este es un ejercicio de observación, autoobservación, reconocimiento, reencuentro y proyección. Se recomienda pensar y sentir cada pregunta, pero a diferencia de un cuestionario tradicional, no las responda una a una sino que teja “las metacogniciones” en párrafos que den sentido a lo que se reflexiona. Escriba en primera persona del singular, descubrirá en el lenguaje un efecto ontológico y autopoietico.</p> <p>• Según el sentido de las preguntas, donde aplique: recuerde, obsérvese, reconozca, dese cuenta. Pregunte, comprenda, evalúe, dilucide, reflexione, infiera, delibere, asuma, defina, establezca, planee, organice, proyecte. Decida, actúe, converse, dialogue. Narre, describa, enumere, compare, clasifique, relacione, explique, exponga, argumente.</p> <p>• No se abrume por la extensión, simplemente respire y escriba, deje que su ser fluya en el texto.</p>			
<p>¿Cómo llego a la clase o sesión de estudio?, ¿cómo me siento? (¿Qué sucedió antes que me ha puesto así como vengo?)</p> <p>¿En qué contexto me encuentro ahora? ¿Qué nuevas sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos estoy percibiendo en mí?</p> <p>¿Qué trasfondos estoy recuperando? ¿Qué relaciones estoy estableciendo? ¿Qué me estoy preguntando?</p> <p>¿Qué actitudes estoy adoptando? ¿Qué postura estoy asumiendo? ¿Qué decisiones estoy tomando? ¿Qué acciones estoy emprendiendo?</p> <p>¿Qué estoy aprendiendo? ¿De qué me doy cuenta? ¿Y ahora qué? ¿Cómo me siento ahora?, ¿estoy logrando lo que quería alcanzar?, ¿cómo me voy de la sesión?</p>			